

# سيكولوجية الطفل المبدع

Psychology of Creative Child

الأستاذ الدكتور  
ممنوح عبد المنعم الكتاني







دار

المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة





# سيكولوجية الطفل المبدع

Psychology of creative Child

- رقسم التصنيف : 371.95  
 المؤلف ومن هو في حكمه : سموح عبدالمعزم الكنانى  
 عنوان الكتاب : سيكولوجية الطفل المجمع  
 رقم الإيداع : 2010/4/1178  
 المواضيع : الإبداعية / الأطفال / الطلبة للوهوبون  
 بهائيات النشر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

٢٠٠٠ رقم اعداد بيانات الشريعة والتصنيف الاولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

### حقوق الطبع محفوظة للنشر

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة لدار المسيرة للنشر والتوزيع عمان - الأردن  
 ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنسيق الكتاب كاملاً أو جزءاً أو تسجيله على أي شكل  
 كاسيت أو إدخاله على الكمبيوتر أو برمجته على أي استقلالات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً

Copyright © All rights reserved

No part of this publication may be translated,  
 reproduced, distributed in any form or by any means, or stored in a data  
 base or retrieval system, without the prior written permission of the publisher

الطبعة الأولى 2011م - 1432هـ



### عنوان الدار

الراعي : عمان - العدساني - ماسيل بنك الصربي هاتف : 5627040 - فاكس : 5627059  
 الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق التراث هاتف : 9640950 - فاكس : 4617940  
 صندوق بريد 7248 عمان - الأردن

E-mail: info@almasira.jo Website: www.masira.jo

# سيكولوجية الطفل المبدع

Psychology of creative Child

الأستاذ الدكتور  
ممدوح عبد المنعم الكنانى







## القهرس

|         |              |
|---------|--------------|
| 19..... | المقدمة..... |
|---------|--------------|

## الفصل الأول

### مبررات الاهتمام بالإبداع في الطفولة

|         |  |
|---------|--|
| 25..... | مبررات الاهتمام بالإبداع .....             |
| 28..... | أهمية الإبداع.....                         |
| 30..... | أهمية تشجيع ومساندة الإبداع لدى الطفل..... |
| 30..... | مفاهيم خاطئة عن الإبداع.....               |
| 33..... | مشكلات واجهت دراسة الإبداع .....           |

## الفصل الثاني

### مفهوم الإبداع وأنواعه ومستوياته

|         |  |
|---------|--|
| 37..... | تعريف الإبداع والابتكار.....             |
| 45..... | تعريفات متكاملة للإبداع .....            |
| 48..... | الإبداع والابتكار.....                   |
| 50..... | خصائص الإبداع والابتكار .....            |
| 51..... | إبداع الطفل.....                         |
| 54..... | مستويات الإبداع.....                     |
| 54..... | المستوى الأول: حب الاستطلاع والفضول..... |
| 54..... | المستوى الثاني: الاكتشاف .....           |

|    |   |
|----|---|
| 54 | المستوى الثالث: اللعب                   |
| 55 | المستوى الرابع: الابتكار                |
| 57 | مستويات الإبداع الكبير والصغير          |
| 60 | الإبداع الكامن والإبداع الفعلي          |
| 61 | الإبداع العام والخاص                    |
| 62 | الإبداع الفردي والجماعي                 |
| 63 | إبداع الذروة وإبداع الحياة              |
| 63 | ذروة الإبداع                            |
| 64 | الإبداع اليومي أو الحياتي               |
| 64 | أنواع الابتكار عند ماسلو                |
| 65 | الإبداع التخيلي والإبداع المنظم         |
| 66 | مفاهيم مرتبطة بالابتكار                 |
| 66 | التفكير اللام أو التفكير التقاربي       |
| 66 | التفكير المنتعبد أو المتقاعد            |
| 67 | الاختراع والاكتشاف                      |
| 68 | أولاً: الاختراع                         |
| 70 | ثانياً: الاكتشاف                        |
| 72 | الاتجاه نحو الإبداع                     |
| 72 | التحديث والتجديد والتطوير               |
| 73 | الموهبة                                 |
| 76 | مجالات الاستعداد أو الموهبة لدى الأطفال |
| 79 | العبقرية                                |

## الفصل الثالث

### قدرات الإبداع لدى الطفل

|     |   |
|-----|---|
| 84  | أولاً: الحساسية لمشكلات                             |
| 89  | ثانياً: الطلاقة .....                               |
| 89  | أنواع الطلاقة .....                                 |
| 89  | طلاقة الألفاظ أو الكلمات .                          |
| 90  | طلاقة الأشكال ...                                   |
| 93  | طلاقة الأفكار أو المعاني                            |
| 94  | الطلاقة التعبيرية                                   |
| 95  | ثالثاً: المرونة .. . .                              |
| 95  | المرونة التكميلية . .                               |
| 96  | المرونة التلقائية . . . .                           |
| 103 | رابعاً: الأصالة . . .                               |
| 105 | الدهشة والأصالة . . .                               |
| 106 | الأصالة التاريخية . . .                             |
| 106 | الأصالة النسبية . . . .                             |
| 106 | الأصالة الفردية .....                               |
| 108 | قياس الأصالة . . . . .                              |
| 108 | مقياس عاوين القصص (لحيلفورد)                        |
| 109 | مقياس النتائج البعيدة (التوقع البعيد للمعترقات) .   |
| 109 | مقاييس الأصالة (عند عبد الستار إبراهيم)             |
| 114 | خامساً: التفاصيل أو الإثراء أو التعميق أو التوسيع . |
| 115 | نموذج لأحد مقاييس الإبداع . . . . .                 |

|     |   |
|-----|---|
| 116 | سادساً القدرة على إعادة التنظيم وإدراك العلاقات . . . . . |
| 117 | اختيار تكوين الأشكال . . . . .                            |
| 119 | احتار إدراك العلاقات واستنتاج الأشياء . . . . .           |
| 120 | سابعاً التخيل . . . . .                                   |
| 123 | ثامناً، الاحتفاظ بالانتهاء أو مواصلته .....               |
| 124 | مواصلة الانتهاء الوجداني . . . . .                        |
| 125 | المواصلة الذهنية . . . . .                                |
| 125 | مواصلة الانتهاء الخيالي . . . . .                         |
| 125 | المواصلة الزمنية . . . . .                                |
| 126 | المواصلة البدنية . . . . .                                |
| 126 | القدرة على التقييم . . . . .                              |
| 126 | إعطاء التفاصيل والقدرة على النفاذ . . . . .               |
| 127 | القدرة على إعطاء التفاصيل والميل إلى التعقيد . . . . .    |
| 128 | القدرة على إعطاء التفاصيل والقدرة على التحليل . . . . .   |

### المصل الرابع

#### سمات ودواهي الطفل المبدع

|     |  |
|-----|--|
| 132 | الشخصية كسبب.....                      |
| 133 | الشخصية كأداة مبررة أو مبررة . . . . . |
| 138 | الاستقلال والمجازاة . . . . .          |
| 139 | المحاورة والمبادأة . . . . .           |
| 140 | حب الاستطلاع . . . . .                 |
| 142 | حصائص شخصية الطفل المبدع ... . . . .   |

|     |  |
|-----|--|
| 146 | نموذج A لخصائص الأفراد المبدعين . . . . .      |
| 147 | نموذج B لخصائص الأفراد المبدعين.. .. .         |
| 148 | نموذج C لخصائص الأفراد المبدعين . . . . .      |
| 151 | التناقض في شخصية المتكرين . . . . .            |
| 152 | دوافع إبداع الطفل . . . . .                    |
| 152 | طبيعة دوافع المبدعين . . . . .                 |
| 153 | مصادر الدافعية وعلاقتها بالإبداع . . . . .     |
| 157 | الدوافع الأساسية للإبداع، داخلية أم خارجية؟ .. |
| 158 | الاتجاه الإبداعي.....                          |
| 158 | مكونات الاتجاه الإبداعي . . . . .              |
| 158 | الاتجاه نحو الطلاقة ...                        |
| 158 | الاتجاه نحو المرونة .... .                     |
| 158 | الاتجاه نحو الأصالة ..                         |
| 158 | الاتجاه نحو التفاصيل . . . . .                 |

### الفصل الخامس

#### الحل الابتكاري للمشكلة (العملية الابتكارية)

|     |  |
|-----|--|
| 168 | خطوات حل المشكلة بطريقة إبداعية . . . . .    |
| 168 | أولاً: الإعداد .. . . .                      |
| 170 | ثانياً مرحلة حضارة الفكرة . . . . .          |
| 171 | ثالثاً مرحلة الإلهام أو الإشراف . . . . .    |
| 172 | رابعاً مرحلة التحقق من صحة الفكرة . . . . .  |
| 172 | نقد فكرة المراحل في عملية الإبداع . . . . .  |
| 178 | خطوات حل المشكلة بطريقة ابتكارية عند «شتاين» |

|     |  |
|-----|--|
| 181 | نموذج العملية الابتكارية عدد «رونكو» . . . . . |
| 185 | تنمية القدرة على حل المشكلات . . . . .         |

## الفصل السادس

### الناتج الابتكاري

|     |   |
|-----|---|
| 192 | معايير الناتج الابتكاري ..              |
| 192 | المنتجات المحسوسة                       |
| 192 | المنتجات غير المحسوسة                   |
| 192 | المنتجات المعكبة . . . . .              |
| 198 | بعض العمليات المسهمة في الناتج الإبداعي |
| 198 | التعويض . . . . .                       |
| 198 | الربط . . . . .                         |
| 198 | التكيف . . . . .                        |
| 198 | التعديل . . . . .                       |
| 198 | الاستعمالات الجديدة . . . . .           |
| 199 | الانتراع                                |
| 199 | إعادة الترتيب . . . . .                 |
| 199 | التشبه . . . . .                        |

## الفصل السابع

### اكتشاف الأطفال المبدعين

|     |   |
|-----|---|
| 203 | محددات اكتشاف الأطفال المبدعين ..                 |
| 206 | طرق تحديد الإمكانيات الإبداعية للطفل . . . . .    |
| 206 | مر حل اكتشاف الأطفال الموهوبين المتكرين . . . . . |

|     |  |
|-----|--|
| 207 | من هم المشاركون في ترشيح الأطفال المدعين؟                  |
| 207 | الأسرة   |
| 207 | المدرسة  |
| 208 | الأقرن   |
| 208 | السيرة الذاتية   |
| 209 | الاحتبارات المستخدمة في اختيار الطفل المدع الموهوب         |
| 209 | الظروف الواجب توافرها لاكتشاف الأطفال المدعين              |
| 210 | استراتيجية اكتشاف القدرة الإبداعية للطفل                   |
| 210 | الطفل وهو يتكلم  |
| 210 | الطفل وهو يلعب   |
| 211 | الطفل وهو يسأل   |
| 211 | الطفل وهو يمثل ويقنع                                       |
| 211 | الطفل وهو يتخيل  |
| 211 | الطفل وهو يضحك ويمرح                                       |
| 211 | الطفل وهو يتطلع ويطلع                                      |
| 212 | لماذا نحتاج إلى اختبارات الإبداع                           |
| 213 | صعوبات ومعوقات قياس الإبداع عند الطفل                      |
| 215 | أمثلة للفشل في اكتشاف الطفل المدع                          |
| 215 | عوامل تعوق الطفل من الإجابة على اختبارات التفكير الابتكاري |
| 216 | المثل في فهم المشكلة                                       |
| 216 | بيان عناصر المشكلة   |
| 216 | عدم توافر المعلومات  |

|     |  |
|-----|--|
|     | وجود معتقدات غير صحيحة لدى الطفل ولا تتفق مع العروض            |
| 216 | الصحيحة لحل المشكلة . . . . .                                  |
| 216 | الخوف من الفشل . . . . .                                       |
| 219 | نماذج من اختبارات ومقاييس الإبداع في الطفولة . . . . .         |
| 220 | اختبار توريس للتفكير الإبداعي في الحركة . . . . .              |
| 221 | مقياس الأداء الحركي الابتكاري لعابدة رضا (1979) . . . . .      |
| 221 | هدف المقياس.....   |
| 221 | تصميم المقياس.....   |
| 222 | الجميل الموسيقية المصاحبة لمقياس تقدير الأداء الحركي الابتكاري |
| 223 | طريقة تقدير درجات المقياس . . . . .                            |
| 223 | تعديلات خاصة بالمقياس . . . . .                                |
| 223 | عبارات مقياس تقدير الأداء الحركي الابتكاري                     |
| 224 | اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي باستخدام الصور . . . . .      |
| 225 | اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي باستخدام الألفاظ . . . . .    |
| 226 | اختبارات (جيلفورد) للتفكير التباعدي . . . . .                  |
| 231 | مواقف خاصة باستثارة الطفل لحل المشكلات                         |
| 233 | تعليمات اختبارات التفكير الابتكاري للأطفال من سن (3-7) سنوات   |
| 233 | تعليمات مبدئية للمفحوصين . . . . .                             |
| 234 | تعليمات خاصة (مواقف استثارة الطفل لحل المشكلات)                |
| 234 | تعليمات خاصة (مواقف الاستعمالات) .. . . .                      |
| 234 | تعليمات خاصة (بالأشكال الهندسية) . . . . .                     |
| 234 | بالنسبة (لمواقف تطوير وتحسين المؤلف) ... . .                   |
| 234 | اختبار (والش) و(كوجان) .. . . .                                |



235. . . . . مقاييس الأشعة الابتكارية.
- 236 . . . . . مقاييس الاتجاه نحو الإبداع ...
- 238 قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة

### الفصل الثامن

#### تفسير نظريات علم النفس للإبداع

- 243 .. أولاً تفسير النظريات السلوكية والارتباطية للإبداع ..
- 248 ثانياً تفسير نظريات التحليل النفسي للإبداع
- 250.. بعض الاتجاهات التحليلية النفسية الأخرى
- 256 .. . ثانياً تفسير النظريات المعرفية للإبداع.
- 259 رابعاً تفسير النظريات الإنسانية للإبداع ..
- 268 . . . . . خامساً تفسير النظريات الاجتماعية النفسية للإبداع. . . . .
- 271 سادساً تفسير النظريات العاملة للإبداع
- 274 موقع التفكير الابتكاري داخل مصفوفة «جينفورد»
- 275... نموذج التكوين العقلي المعدل «جيلفورد»

### الفصل التاسع

#### الفروق بين الجنسين في الإبداع، ونموها خلال مرحلة الطفولة

- 285 . . . . . الفروق بين الجنسين في الإبداع ..
- 290 . . . . . نحو الإبداع خلال مراحل العمر ..
- 302 . . . . . نحو قدرات الإبداع ...
- 307 . . . . . مراحل نحو الإبداع عند (أوريان) ..
- 309 . . . . . استقرار الإبداع في مرحلة الرشد

## الفصل العاشر

### الخيال وإبداع الطفل

|     |       |   |
|-----|-------|---|
| 313 | ..... | مقدمة                                     |
| 316 | ..... | المُختلِص                                 |
| 317 |       | الخيال                                    |
| 323 |       | أنواع الخيال                              |
| 323 | ..... | الخيال الاسترجاعي                         |
| 323 | ..... | الخيال المتوقع                            |
| 323 |       | تحميل تحقيق الأهواء                       |
| 323 | ..... | الخيال الإشعاعي                           |
| 324 | ..... | الخيال الإبداعي                           |
| 327 |       | أدوات الخيال والتخيل الانتكاري            |
| 327 |       | أحلام اليقظة ..                           |
| 327 | ..... | للعب الإيهامي أو الاعتقادي                |
| 327 | ..... | الرفيق الخيالي ....                       |
| 328 |       | القدرة على الإبداع ...                    |
| 328 |       | التذكر .....                              |
| 335 | ..... | العلاقة بين الخيال والإبداع               |
| 337 |       | دراسات تناولت العلاقة بين الإبداع والتخيل |
| 340 | ..... | أنشطة يمكن من خلالها قياس التخيل ..       |
| 341 | ..... | اختبار يقيس أبعاد التخيل ..               |
| 342 | ..... | مقياس الخيال «المصري حورية»               |
| 344 | ..... | مقياس الصور الخيالية ..                   |

|     |                                |
|-----|--------------------------------|
| 346 | مقياس التخيل للأطفال . . . . . |
| 349 | تشجيع الخيال الإبداعي للطفل .. |

## المصطلح الحادي عشر

### لعب الطفل وإبداعه

|     |  |
|-----|--|
| 355 | مقدمة . . . . .                                |
| 358 | تعريف اللعب . . . . .                          |
| 359 | خصائص ووظائف اللعب . . . . .                   |
| 361 | دور لعب الطفل في تنمية إبداعه... ..            |
| 364 | أنواع أنشطة اللعب لدى الأطفال ..               |
| 364 | لعب التلقائي . . . . .                         |
| 364 | اللعب الإيهامي..... ..                         |
| 364 | اللعب الاستطلاعي الاستكشافي... ..              |
| 364 | الألعاب اللغوية                                |
| 364 | اللعب التركيبي.. . . . .                       |
| 366 | الألعاب التمثيلية أو الدرامية .. . . . .       |
| 366 | ألعاب الرمي الخيالي . . . . .                  |
| 366 | الألعاب الجسمية الحركية (الألعاب الترويحية) .. |
| 367 | لألعاب لموسيقية.                               |
| 368 | الألعاب الفنية . . . . .                       |
| 368 | الألعاب الثقافية . . . . .                     |
| 368 | الحمامات الأولية وابتكارية الطفل               |
| 369 | دور معلمة الروضة في ألعاب الأطفال .. . . .     |

|     |  |
|-----|--|
| 371 | مواصفات يجب توافرها في أدوات اللعب الماسة لاستخدام الطفل |
| 374 | تطور اللعب الخيالي عند «دوي» . . . . .                   |
| 374 | من الميلاد حتى سن سنة، ومن مظاهرها . . . . .             |
| 374 | من سنة إلى سنتين، ومن مظاهرها . . . . .                  |
| 374 | من سنتين إلى ثلاث سنوات . . . . .                        |
| 375 | من ثلاث إلى أربع سنوات . . . . .                         |
| 375 | من أربع إلى خمس سنوات . . . . .                          |
| 375 | من خمس إلى ست سنوات . . . . .                            |
| 375 | استخدام اللعب الإبداعي                                   |
| 376 | إتباع القائل . . . . .                                   |
| 376 | استخدام مفهوم (إكمال القصة) . . . . .                    |
| 376 | لعبة (لحن من أنا؟) . . . . .                             |
| 376 | اللعب الحركي الابتكاري . . . . .                         |
| 378 | استخدام الموسيقى مع الإيقاع الحركي الإبداعي . . . . .    |
| 378 | قدرات ومهارات الابتكار الحركي                            |
| 378 | الطلاقة الحركية . . . . .                                |
| 378 | المرونة الحركية .. . . .                                 |
| 378 | الأصالة الحركية . . . . .                                |
| 378 | أنواع الابتكار الحركي . . . . .                          |

## الفصل الثاني عشر

### لعب الموريتية الدراما الإبداعية ومسرحة القصة وسردها

|     |                 |
|-----|-----------------|
| 391 | مقدمة . . . . . |
|-----|-----------------|

|       |   |
|-------|---|
| 392   | لعبة الدور في الدراما الإبداعية . . . . . |
| 394   | خصائص وأهداف لعبة الدور .. . . .          |
| 396   | دور المعلمة في لعبة الدور... ..           |
| 397   | المسرح وإبداع الطفل ... . . . .           |
| 399   | دراسات في الدراما الإبداعية . . . . .     |
| 401   | قراءة القصة وسردها ومسرحتها               |
| 401   | مقدمة . . . . .                           |
| 402   | التمثيل ومسرحة القصص . . . . .            |
| 403   | سرد القصص . . . . .                       |
| 403   | الأسس التي يجب توافرها في القصة . . . . . |
| 404   | متطلبات سرد القصة . . . . .               |
| 405   | معايير اختيار القصة . . . . .             |
| 406   | خطوات تعيد سرد القصة . . . . .            |
| 408   | تحليل القصة . . . . .                     |
| 409   | الإيقاع الحركي للشخصيات . . . . .         |
| 415.. | المراجع .. . . .                          |



## المقدمة

يوجد الإبداع في كل مجالات النشاط الإنساني، مثل التربية والعون والإدارة والعلوم واللعب والحياة اليومية نفسها. كذلك فإن الأفراد جميعاً لديهم درجة ما من قدرات الابتكارية ولأداء الإبداعي وعلى العاملين في التربية أن يوعروا الظروف اللازمة لجميع عناصر المنظومة التعليمية والتربوية من أجل تنمية الابتكار الإبداع لدى تلاميذنا وطلابنا وأبنائنا، حتى يستطيعوا مواجهة عالم سريع التغيير، وملهي بالصراعات والمفاجآت (ويكفي مثال ما يواجهها حالياً من أنواع مختلفة للإنفلوانزا) لكي يجب أن تواجه بحلول جديدة وسريعة.

ويهدف هذا الكتاب إلى استيعاب الفرائق وفهمه لمفاهيم متعددة، منها قدرات وسمات الابتكار والإبداع والفروق بينهما، وكذلك الإبداعية الكبيرة والصغيرة والفروق بينهما، والفرق بين إبداع الطفل وإبداع الشخص الراشد الناضج، وكذلك تفسير نظريات علم النفس، لحدوث الابتكار والإبداع لدى الأفراد، والفروق بين الحسنيين في التفكير الابتكاري والإبداع، وكذلك معدلات سرعة نمو الإبداع خلال المراحل العمرية المختلفة.

ويهدف هذا الكتاب أيضاً إلى توضيح علاقة الخيال وأنواعه، واللعب وأنواعه بسمية التفكير الابتكاري، وإبداع الطفل، وأثر لعب الدور والقصص والدراما على ابتكارية الطفل. وقد ينشأ للمعلمين والمعلمات القدرات والسمات والدوافع وعمليات العقلية المتعلقة بالابتكار، وذلك حتى يتمكنوا من اكتشاف الطفل المبدع أو التنبؤ بتفكيره الابتكاري المستقبلي.

وفي هذا الكتاب حرصت على إعطاء أكبر عدد من الأمثلة والتدريبات أو التطبيقات، وعلى بعض المفاهيم، والعمليات العقلية المتضمنة بهذا الكتاب، مثل قدرات الابتكارية وسماتها أنشطة اللعب، وكذلك تقديم أمثلة من اختبارات التحليل

كما قدم الكتاب أسماء لبعض اختبارات الإبداع في مرحلة الطفولة، وأمثلة من أسئلة هذه الاختبارات

والإعداد لهذه السلسلة التي تشمل أربعة كتب، قد استغرق أكثر من خمس سنوات، وهذا هو الكتاب الأول في السلسلة والذي حرصت فيه أن يتضمن مفاهيم جديدة لم تنافر في العديد من المراجع الحالية لمرحلة الطفولة، وفي الكتاب الثاني حرصت فيه على توفير مقالات ودراسات أجبية يستفيد منها المعلمون والمعلمات، وتكون نقاط انطلاق لطلابي ورملائي من الباحثين في بحوثهم للماجستير والدكتور • وبحوث الترقية، والتي نريد من اتساع وعمق دائرة معالجة الابتكارية وتنميته في مؤسساتنا التربوية والصناعية والإدارية. وهذه السلسلة من الكتب، تبلور مدرستي ورسائلي في مجال الإبداع منذ عام 1977 حتى الآن

المؤلف



### دعوة للابتكار والإبداع

- إلى كل المهتمين بالإبداع والمدعين في كل مؤسسات ومبادئ الحياة، أقدم لهم العبارات التالية، التي تستثير وتشجع وتسمي الإبداع
- إذا اتبعت الناس، فلن تتقدم عليهم.
  - إما أن تدوب بين الأحرار أو أن تكون عبداً بينهم
  - وإذا أردت أن تكون شخصاً مميزاً فكن مختلفاً عنهم
  - وإذا أردت أن تكون مختلفاً، فحقق شيئاً لا يستطيعه غيرك
  - إما نبدع مبقى، أو لا نبدع فنحنى (سوف)
  - إذا توقف الإبداع، انتهت الحضارة (مراد وهبة)
  - إن الخيال الإبداعي، هو أعلى رصيد لدى الدول، لأن (حبر الله)
  - إن ما يحترم في بلد ما سوف يُزرع وينتج هناك (أفلاطون)
  - الذي لا يندعش، لا يسأل، والذي لا يسأل لا يعرف.
  - يجب أن يتحول نظامنا التعليمي من الاعتماد على ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع (الكثاني)
  - المستقبل لندى لا يكبحون جماح خيالهم (تشيكوفسكي)
  - لإبداع هو القدرة على تشكيل أو إعادة تشكيل الواقع عقلياً أو مادياً بطريقة فريدة (تيرزا).
  - الإبداع هو أن تجرؤ على أن تكون مختلفاً (كلاستون)



## مبررات الاهتمام بالإبداع في الطفولة

مبررات الاهتمام بالإبداع

أهمية الإبداع

أهمية تشجيع ومساندة الإبداع لدى الطفل

مفاهيم خاطئة عن الإبداع

مشكلات واجهت دراسة الإبداع



## الفصل الأول

### مبشرات الاهتمام بالإبداع في الطفولة

#### مبشرات الاهتمام بالإبداع

نشأ التفكير الإبداعي مع الإنسان منذ أن وجد على الأرض، وكان لابد له أن يكون مبدعاً حتى يستطيع التعايش مع تلك المخلوقات المحيطة به، وأن يسهم بشكل ما في ترقية الحياة ويجعلها أكثر يسراً وأيسر مآلاً، وكل ذلك كان مقدمة بسيطة كي يشب وثبة إبداعية إلى آفاق المستقبل الذي يحمل معه احتمالات غير متوقعة على الإنسان أن يواجهها بإبداع.

ويمكن القول أن الصراع بين الدول المتقدمة، هو صراع بين عقول أبنائها من أجل الوصول إلى سبق علمي وتكنولوجي يضمن لها الريادة والقيادة ومن ثم فإن الهدف الأعلى من التربية في القرن الواحد والعشرين هو تنمية التفكير بجميع أنواعه لدى كل أفراد المجتمع، ومن هنا يتعاظم دور المؤسسة التربوية في إعداد أفراد قادرين على الحل، الابتكاري للمشكلات وخاصة عبر المتوقعة أو غير التقليدية.

وقد أصبح التعبير المائل والمتسارع في شتى مظاهر الحياة، حفيظة يتسم بها العصر الحالي (عصر ما بعد الفضاء، عصر البانو تكنولوجي)، وما لم نتعامل بأساليب جديدة مع هذا التغيير وما يخلق من قضايا معاصرة، فسوف نمش في تحقيق أي تقدم، بل أن وجودنا في هذه الحياة سيصبح مهدداً.

وبما يؤكد ذلك، أن الصدمة التي تعرضت لها أمريكا عندما نجح الروس في إطلاق القمر الصناعي «سوتنيك» في منتصف الخمسينيات من القرن الماضي، أدت إلى قيام أمريكا بمراجعة شاملة لأساليب التعليم والتعلم التي تتبع في مدارسها، كما قارنت بين ما يتعلمه التلميذ في المدارس الأمريكية وما يتعلمه التلميذ في المدارس الروسية. وكان من نتيجة ذلك توفير الحكومة الفيدرالية الأمريكية كافة الاعتمادات

المذلية، كما تبرعت المؤسسات والأفراد للعلماء ومراكز البحوث لمساعدتهم على إجراء البحوث التي تهدف إلى اكتشاف المتكررين ورعايتهم والعمل على تنمية إبداعهم وحيما انتخب جون كيسيدي رئيساً للولايات المتحدة الأمريكية، أعلن إصراره على أن تكون أمريكا أول دولة في العالم ترسل إنساناً ليهبط على سطح القمر في عام 1970، وهنمت لمدرس الأمريكية بتنمية ورعاية المواهب والابتكار

وفي هذا الصدد أشار كل من جيلفورد (Guttford, 1965)، وتورنس (Torrance, 1977) إلى أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاة الأمم والشعوب وتحقيق الرضا والصحة النفسية، أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى هذه الشعوب. هذا يعطى أكثر على مجتمعنا الذي هو في أمس الحاجة إلى أفراد مبدعين قادرين على تقديم الحلول الجديدة لمشكلات المتراكمة وم سوف نواجهه من قضايا معاصرة غريبة علينا

ونعد مرحلة الطفولة أهم مراحل تربية لأطفال وتنشئتهم لأن أطفال اليوم سوف يتعاملون في المستقبل القريب مع عصر المعلومات وثورة التكنولوجيا، وبشاركون في صنع القرار الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي، لذلك فهم في حاجة إلى نشئة تدرس وتربيهم بحاضرهم ومستقبلهم مع تعميق القيم لدرسية والأخلاقية، والحفاظ على هويتهم المجتمعية (عبد السلام عبد الغفار، 1993) وتعتبر مرحلة ربح الأطفال هي الأساس الذي تبنى عليه بقية مراحل النمو اللاحقة، كما تعتبر هذه المرحلة ذات أثر كبير وفعال في تكوين شخصياتهم وتشكيل هويتهم

وحيث إننا نعيش في عالم متغير، وسريع الخطى في تغيره، فلا بد أن نعد أفراد المجتمع لتكيف مع هذا التغير، لذا يجب على المؤسسات التربوية في مجتمعاتنا أن تضع الاستراتيجيات المناسبة التي تعمل على تنمية شخصية الطفل بإكسابه الإبداع والحيل والتفكير الناقد لكي تجعل منه قوة دافعة لحركة التقدم والتطور

وتقع على عاتق المؤسسات التربوية مسؤولية الكشف عن فئة المبدعين، ورعايتهم والأخذ بيدها لتقوم بمسؤولياتها تجاه نفسها وتجاه أمتها، ولأسرة هي أولى هذه المؤسسات، فجزء المهمة بين أفرادها، والمساواة بين الأطفال في المعاملة، وتقديرهم من الوالدين، وإتباع أسلوب الحوار معهم دون الإكراه والإجبار، وتشجيعهم على

لاكتشاف والتجريب والتخيل، وجو الثقة والمشاورة وإشعارهم بالأمن والأمان، وتدريبهم على الاستقلالية في الرأي، وإعدادهم عن مؤثرات الإحباط، وتقبل أدائهم، ونقل الرأي الآخر كلها عوامل تساعد على الإبداع

وقد اختار المجتمع المدرسة كمؤسسة تربية لتشرف على تربية أبنائه وإعدادهم للحياة، فإن لها الدور الأساسي في رعاية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، وذلك تشجيعهم على المبادرات الفردية، ومعاملتهم بلطف والاعتماد معهم عن أساليب تعسف وتلقاات البدني، لأنها أساليب تقتل روح الإبداع لديهم، والاعتماد بشخصية التلميذ واستعداداته وميوله واتجاهاته في عملية بناء شخصيته، بدلاً من الاهتمام بكم المعلومات النظرية التي تشكل محور عمل المدرسة العربية في هذه الأيام

ويشير سيكراتيمهالي (Csikszentmihalyi, 1996) إلى أنه ينبغي تشجيع وتعزيز الإبداع لدى المعلمين من خلال زيادة وعيهم بطبيعة الإبداع والأنماط السلوكية التي يسعى على المعلم أن يمارسها، حتى يتجنبها داخل قاعات الدراسة بالإضافة إلى زيادة وعيه بيئة الفصل المدرسي المعززة لعملية الإبداع وبالاستراتيجيات والنشاطات اللازمة لتنمية الإبداع، ويؤكد مراد وهبة (1991) على ثقافة لإبداع وأهميتها، لأن مستقبل الحضارة البشرية مرهون بثقافة الإبداع وليس بثقافة الذاكرة ورغم ذلك فإن أغلب الامتحانات في الوطن العربي ونظم التعليم والتعلم تستند إلى ثقافة الذاكرة لا ثقافة الإبداع.

وقد ساهمت ثلاثة عوامل في زيادة اهتمام علماء النفس بدراسة التفكير الابتكاري وهي:

- 1 أن مقاييس ندكاه التقليدية لم تثبت بطريقة مقبولة أنها تستطيع التمييز بين الأشخاص الذين يتوقع أن يصبحوا مبدعين والأشخاص غير المبدعين
- 2 زيادة تعجز المعرفة وتدفعها بما جعل أساليب التدريس المألوفة وأساليب التعلم التقليدي محدودة الفائدة مما نتج عن ذلك الاهتمام البالغ لدراسة التفكير الابتكاري
- 3 الاهتمام بدراسة التفاعل بين المتغيرات المعرفية وغير المعرفية (تشايند، 1983)

## أهمية الإبداع

يقول مصطفى موياف «إما أن نبدع فنقى أو لا نبدع فنقى»، ويقول مراد وهبة «إذا توقف الإبداع، انتهت الحضارة» ويقول سيد خير الله «إننا لم ندرك بعد أن الخيال الإبداعي هو أعلى رصيد لدى الدول الآن» ولذلك حظي الإبداع في التعليم باهتمام واسع النطاق في الدول المتقدمة ويمكن توضيح أهمية الإبداع فيما يلي

1. الإبداع هو الذي مكن الإنسان من تجاوز أزمة الطعام التي تعرض لها، بعد زمن طويل من الصيد والقنص، بإبداع عملية الزراعة، محدثاً أول تغيير يقوم به الإنسان في الطبيعة، بعد أن كان مسائراً لها، سواء أكانت مألوفة أو غريبة
2. الإبداع يصنع الشخصية القادرة على مواجهة مشكلات الحياة وتحديات المستقبل.
3. الإبداع يسهم في تحقيق التعلم الذاتي، ويسمح للفرد بممارسة تمكينه المستقل والاستمتاع بتحقيق الذات، والقدرة على تكوين علاقات جديدة
4. الإبداع وسيلة الدول النامية للتعلم على مشكلاتها وتحقيق التنمية بدلاً من التبعية للدول المتقدمة، ولذلك يسهم الإبداع في الأمن القومي
5. الإبداع يساعد على ملاحقة التغيرات والتطورات الحادثة في العالم، وهو من أهم الميسرات لإحداث تلك التغيرات.
6. الإبداع يثري الحياة ويجدها بما يصيغه الإنسان، ابتداء من إضافته «العجلة» إلى القارب لبحاري والسيارة والطائرة والتليفون وصناعة الإلكترونيات والطاقة الذرية واغندسة الوراثية وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وكل الاختراعات والاكتشافات والفنون بأنواعها من أدب ومسرح وسينما وموسيقى
7. الإبداع يثري الإنسان نفسه، وذلك حينما يعيش وينعم ويسعد باستغلاته وبدفعه الداخلي بمكتشفاته واختراعاته وتجاربه وفنونه ويتفاعل معها تأثيراً وتأثراً، فالإبداع أداة لتحقيق الصحة النفسية للفرد
8. ما يحمله المستقبل من احتمالات غير متوقعة، على الإنسان أن يواجهها بإبداع، وأن يتعامل معها بأصالة، ويتناولها بمرونة أي أنه مطالب بأن يكون



أ. متطعاً إلى الأماق البعيدة القادمة

ب قادراً على أن ينظر إلى معطيات الواقع بأصالة

ج مستعداً للتعامل مع العقبات المتوقعة، والمصاعب المحتملة، والمشكلات الناشئة  
عن حدوث ضعف في القيم وذلك من أجل السعي لولادة عالم جديد

د. لديه نظرة ماقدة غير متعجلة وغير سطحية

9 إن الاهتمام بالإبداع لدى الأطفال يجعلهم يتمتعون بصحة جيدة ويتعدون عن النزاعات العدوانية، والرغبة في السيطرة، ويتخلصون من كثير من المشكلات السلوكية والمراسية فيما بعد. وقد أكدت العديد من الدراسات أن إتاحة فرصة الإبداع للأعدل تجعلهم بعيدين عن الفلق النفسي الذي تعاني منه المجتمعات اليوم، ويوفر لهم فرصة الكشف عن الذات أمام زملائهم، ويؤدي إلى الشعور بالرضا، كما يسهم في تكوين حصائص القيادة لديهم فيهم، فبحرف الواحد منهم كعب يقود زملاءه، وينظم الأدوار فيما بينهم، ويكون أكثر إسهاماً في خدمة مجتمعه بعد ذلك، فهناك ضرورة لهم تربية الأطفال إبداعياً كهدف للتربية

ونحذر الإشارة إلى أن هاء فجوة أو مسافة فاصلة، تتفاوت في درجة اتساعها بين ما يديه أي طفل من مظاهر السلوك المبدع أو قدرات التفكير الابتكاري الخلاق، وبين ما هو مؤهل له وقادر عليه، أي بين ما يحققه بالفعل وبين ما يمكن تحقيقه أو إنجازها بحكم ما يملك من إمكانيات أو طاقات لا يستطيع توظيفها بصورة كاملة، إما لقصور معرفته بطبيعتها، أو بالطرق الملائمة التي تيسر له استخدامها بكفاءة، أو لصعوبات ومعوقات في البيئة التي يعيش فيها، ولذلك فالطفل في حاجة إلى ما يدعم إبداعه، ويساعده على توظيفه بكفاءة عن طريق التدريب أو التشجيع، أو صور الرعاية الكاملة التي توفرها له البيئة، والواقع أنه في أية محاولة لتربية الطفل إبداعياً، فإن دور الوالدين أو المعلمة كدور أي مزارع لا يملك أن ينبت البذرة، وإنما أن يوفر الظروف والشروط التي تكمل لها النماء والازدهار

### أهمية تشجيع ومساندة الإبداع لدى الطفل

إن تشجيع الإبداع وتنميته لدى الأطفال يساعد في ريادة إحساس الأطفال بالإحادة والكفاءة الذاتية، حيث يشعرون بالفخر واحترام وتقدير قدرتهم الخاصة على التفكير مما يسهم إسهاماً كبيراً في إنجازاتهم التالية كما يساعد الإبداع الأطفال على تنمية شعور إيجابي نحو أنفسهم ويمكن تشجيع هذا الشعور بأن يستجيب الآباء والمعلمون بإيجابية لما يفعله الطفل كأن نقول له: «أنا أحب الطريقة التي استخدمت بها اللون لأرقي في صورتك، أو هذه طريقة جيدة لأدعائك بأنك قبل»

كما أن إبداعية الأطفال تعكس مشاعرهم وعواطفهم وتخيلاتهم حيث لا يهتم الأطفال غالباً بما إذا كانت الأشياء (حقيقية) ولكن اهتمامهم يكون أكثر تركيزاً على كمية تفكيرهم فيما يكون هذه الأشياء. ومن ثم فعدد عملنا مع الأطفال الصغار يجب أن نتذكر أن عملية الإبداع عندهم أكثر أهمية من المنتج النهائي، وهذا يعني أنهم يكونون أكثر اهتماماً بالرسم أو الغناء أو الحركة في حد ذاتها أكثر من اهتمامهم بمنتج صورة جيدة أو غناء الكلمات الصحيحة للأغنية

### مفاهيم خاطئة عن الإبداع

وصف قدماء اليونانيين الإبداع الشعري بأنه مس من الجنون، وإذا استعرضنا تاريخ النظريات الفلسفية والنفسية التي فسرت عملية الإبداع، لوجدنا أن معظم هذه النظريات تميل إلى تصوير المبدع في صورة الشخصية الشدة أو بطراز الفند أو المخلوق العجيب، فالصان هو رجل الإلهام الذي يدرك من الأشياء ما لا يستطيع غيره من عامة الناس أن يدركه، وقد كان أفلاطون أول من ذهب إلى القول بأن الإبداع الفني لا يخرج عن كونه ثمرة لسوع من الإلهام أو الجنون الإلهي. وأن الفنان بالتالي إنما هو ذلك الشخص الموهوب الذي حتمته الآلهة بنعمة الوحي أو الإلهام (عبد الستار إبراهيم، 1985).

وقد أشار (فاخر عاقل) إلى أن ما لدى الناس أحياناً من تصورات مغلوطة، مثل وصف المبدع بأنه إنسان (مهروز) وإته غير جيد في كل شيء عدا جمال إبداعه، ووصف المبدع بأنه عادة ما يخالف قواعد الذوق العام ومن الصعب معاشته، إلا أنه

يفسد خطأ هذه التصورات لأنها لا تطابق الواقع؛ فالمبدعون وإن كانوا ليسوا ميسوري المهن بالنسبة للناس العاديين فإن معاشتهم ليست صعبة بوجه عام. والمبدعون سواء أكونوا فنانين أو كتاباً أو علماء - قد نجد من بينهم من هو سيء التكيف ومن هو حسن التكيف. مثال ذلك الفنان الرسام (فان كوخ Van Gogh) الذي انتهت حياته بالجنون ثم بالانتحار. وفي المقابل فإن العالم (آينشتاين Einstein) كان لطيفاً وعطوفاً ومحبوفاً من كل الناس (عاقلاً، 1982).

ومن الخطأ أيضاً رؤية الإبداع باعتبار أنه يعتمد على موهبة كبرى في مجال محدد، وليس أمور الحياة اليومية. لذلك فإن ربط الإبداع بالموهبة العظيمة يقصر تحديدنا للمبدعين على المحترفين والمكتشمين العظام أمثال بيتهوفن وأيشتاين إلا أن الإبداع مسألة درجة أو مستوى معين؛ فإذا قصرنا الإبداع على المستوى الأعلى، فربما نفصل فرص رعاية الإنجازات الإبداعية المتواضعة التي يمكن أن ينتج عنها فوائد عملية وسعادة شخصية للفرد والمجتمع على حد سواء.

وبصفة عامة توجد، بعض المفاهيم الخاطئة عن الإبداع، وهي ليست عملية وليست ثمرة بحث علمي، ومنها:

- 1 إن الإبداع غير قابل للتعريف بسبب غياب مقاييس التقييم اللازمة، وهذا مفهوم خاطئ لأنه يمكننا تقييم الإبداع بالاحتجازات، وفي الإمكان تقييم المنتجات الإبداعية في إطار محركات معينة.
- 2 إن الإبداع عملية غامضة لا يمكن تحليلها عقلياً، لأن العمليات اللاشعورية مثل الإلهام والخيالات والتطلعات، تؤدي الدور الأساسي في الإبداع، ولذلك لا يمكننا التنوُّ بالافكار المبدعة والتخطيط لها.
- 3 الإبداع مقصور على الموهوبين والحبّة، وهذا فهم خاطئ، وخير دليل على ذلك وجود ابتكارية الحياة لدى كل الأفراد بدرجات متباينة، وكذلك ابتكارية تحقيق الذات التي أكد عليها (ماسلو).
- 4 إن الإبداع لا يُعلّم، إما أن يكون الإنسان مبدعاً أو لا يكون وهذا فهم خاطئ لأن الإبداع هو نتاج التفاعل بين إمكانيات الفرد، وإمكانيات البيئة.

- 5 في إمكان المبدعين تنمية مهاراتهم في أي بيئة، وهذا فهم خاطئ، لأنه لا يوجد لديها برنامج يمكننا من إثارة الإبداع في كل المجالات وفي زمن قصير، فليشة الإبداعية المناسبة هي وحدها التي تسمى التفكير والأداء الإبداعي لدى الفرد، عندما يكون لديه الاستعداد للإبداع
- 6 إن إثارة الإبداع ليست محمكة إلا في دروس الفن والموسيقى، وهذا فهم خاطئ، حيث يمكن تنمية الإبداع من خلال أساليب التدريس والمناهج المناسبة في الكثير من المقررات الدراسية، لأن الإبداع يشمل المجالات الحياتية والدراسية والمهنية المختلفة
- 7 الإبداع في المدرسة، ليس ممكناً إلا ببرامج تدريبية خاصة، وهذا فهم خاطئ، لأنه يمكن تنمية الإبداع في المدرسة من خلال أسلوب حل المشكلات والعصف الذهني عند تفعيل التعليم التعاوني والاكتشافي والتعلم الذاتي وغيرها من أنواع تفريد التعليم.
- 8 الإبداع إلهام إلهي وهو شيء غامض ولا يمكن دراسته، حيث يأتي غالباً من مصادر خارجية لا سلطة للإنسان عليها، والإبداع شيء سحري وهو لا يتاح إلا للقليل من الناس، ولذلك فهو شيء غامض لا يمكن دراسته.
- 9 الإبداع يرتبط بالجنون والاضطراب العقلي، ولذلك فالمبدع من وجهة نظر هذه لفئة، كأنه غريب أو غير عادي، ولذلك فالإبداع لا يستحق الدراسة بل يجب استبعاده ومواجهة مروجيه.
- 10 الإبداع لا يمكن دراسته دراسة علمية منظمة، فهو ليس بعلم له قواعده وقوانينه
- 11 المبدع يختلف عن غيره من البشر، وهذا يعني أن طبيعته مختلفة ولا يمكن تعديدها، وأن الإبداع هبة خاصة من العالم الإلهي وهذا مفهوم خاطئ لأن الفرق يساويته هو فرق في الدرجة وليس النوع.
- 12 الإبداع والذكاء ظاهرتان متلازمتان، إذ كلما ازداد الذكاء ازداد الإبداع وهذا قول خاطئ لأن الأدباء ليس بالضرورة أن يكونوا مبدعين.

13 الخبراء فقط هم القادرون على ابتكار أشياء ذات معنى، وهذا قول خاطئ لأن الإبداع موجود لدى كل الناس بدرجات مختلفة.

14 لقدرة لا ابتكارية تعني التكبير بأشياء جديدة بالكامل، وهذا قول خاطئ لأن الأصالة نسبية وليست مطلقة

#### مشكلات واجهت دراسة الإبداع (أمن عامر، 2008)

يذكر العديد من الباحثين مثل إيزاكسين وزملائه (Isaken, et al , 1993)، وستيربرج ولوسارت (Sternberg & Lurbart, 1996)، وماجاري بيك (Magery Beck, 1990) في مواضيع مختلفة من دراساتهم عدداً من المشكلات التي واجهت دراسة الإبداع والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي

1. ارتباط البدايات الأولى للاهتمام بالإبداع، بتوجهات بعيدة عن روح العلم، مثل تفسير الظاهرة الإبداعية في ضوء معاهيم غامضة من قبيل السحر، والموهبة لعلمية، وبالتالي نظر البعض للإبداع كظاهرة غير قابلة للدراسة لعلمية المنضعة
2. نحو البحوث المبكرة في دراسة الإبداع، نظرياً ومهيجاً، بعيداً عن تيار علم النفس العلمي، ومن ثم ظل الإبداع يسمو مستقلاً عن نظريات علم نفس
3. نظرة الباحثين للإبداع بوصفه سلوكاً فردياً، أو أنه مقصور على عدد محدود من لأفراد، عطلت من نحو البحوث في هذا المجال، لتكبرها على دراسة الإبداع من منظور الإنتاج (دراسة المبدعين الحقيقيين المنتجين لأعمال إبداعية فعلية) ونجاهل دراسته من منظور الإمكانية (دراسة ذوي الاستعدادات لإبداعية من الأفراد العاديين)
4. ظلت مشكلات تعريف الإبداع، والاتفاق على محكات لحكم على المنتج الإبداعي، وأساليب قياس القدرات الإبداعية تمثل - لغزت طويلة - معوقات أساسية حالت دون نحو دراسات الإبداع
5. تعددت النظريات المقسرة للإبداع، كما تعددت روايا النظر إلى جوانبه المختلفة، مما أدى إلى العديد من مظاهر الخلط في مجال دراسات الإبداع نتيجة لتباين المعاهيم التي تصف ظاهراً بعسها، مع غياب النظرية الشاملة في مجال الإبداع

6. تباينت مناهج الباحثين في دراسة الظاهرة الإبداعية، والإحاطة بمجربها المختلفة، فبينما عرل البعض بين هذه الجوانب لدراسة كل جانب منها مستقلاً عن الآخر، حاول البعض الآخر إبراز الطبيعة الدينامية للإبداع، ولكن هؤلاء لا يخبرون مثلاً في تطويع مناهجهم لرصد هذا التفاعل الدينامي إجرائياً
7. غلبة النظرة النفعية على دراسات الإبداع حيث تم الاهتمام بتنمية الإبداع أكثر من الاهتمام بفهم الإبداع، مما أبعد الإبداع طويلاً عن لدراسة النظرية العلمية المتعمقة
8. أدت التوجهات التجريبية في دراسة الإبداع إلى تضيق النظرة للإبداع، مما أدى إلى انتقار دراسات الإبداع إلى الإطار الشامل، أو الخطوة المتكاملة، التي تنظم وترشد عملية إجراء البحوث في هذا المجال البحثي مما يتيح تنظيم ما تم إجرؤه من دراسات، واقتراح موضوعات جديدة تسد لسقوص في معرفتنا بمختلف جوانب السلوك الإبداعي، وتحديد الأولويات عند الشروع في تناوله بالدراسة (Isaksen, et al 1993 & Magery Beak, 1990)

## مفهوم الإبداع وأنواعه ومستوياته

- تعريف الإبداع والابتكار
- تصنيفات متكاملة للإبداع
- الإبداع والابتكار
- خصائص الإبداع والابتكار
- إبداع الطفل
- مستويات الإبداع الكبير والصغير
- الإبداع العام والخاص
- الإبداع الفردي والجماعي
- الإبداع اليومي أو العملي
- الإبداع التخيلي والإبداع المنظم
- مفاهيم مرتبطة بالابتكار
- التفكير اللام أو التفكير التقاطعي
- التفكير المنتهض أو المتباهد
- الاختراع والاكتشاف
- التحديث والتجديد والتطوير





## الفصل الثاني

### مفهوم الإبداع وأنواعه ومستوياته

#### تعريف الإبداع والابتكار

يعبر البعض ترجمة لفظة Creativity بـ (الإبداع)، وفضل البعض الآخر ترجمتها بلغة (ابتكار) وعلى هذا فإن مصطلحي (إبداع)، و(ابتكار) يعنيان معنى واحد، والاختلاف بينهما يتعلق بتفضيلات ترجمة اللفظة الإنجليزية المقابلة لها. وفي هذا الصدد يشير زين لعائدين درويش (1999) استناداً إلى المعاجم اللغوية - إلى استخدام لفظة إبداع أكثر دقة - من الناحية اللغوية - من لفظة ابتكار فتشير لفظة إبداع عموماً إلى إيجاد الشيء من العدم، أو إشارته على غير مثال سابق، أو الخروج على أساليب لتقديم باستحداث أساليب جديدة الخ، وهو ما يتفق والمعنى المعجمي في اللفظة حيث الجذر اللغوي لكلمة إبداع هي (بدع)، والشيء البديع هو ما بلغ الذية في باب في المقابل، أصل كلمة ابتكار هي بكر، والذي يشير إلى عدة معاني معايرة لما يقصده الباحثون بالإبداع، مما يجعل كلمة إبداع (بمعنى خلق على غير مثال) أكثر رسوحاً في اللغة من كلمة ابتكار، وبالتالي فهي لأفضل استخداماً، وهو ما يتفق والتوجه الذي يتبناه الكتاب الراحل.

يقول الحق سبحانه وتعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ أَكْبَرُ مِنْ خَلْقِ أَنْثَى﴾ [احمر 57] كذلك يقول الحق ﴿يَخْلُقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ﴾ [الأنعام 101] فالسموات ولأرض إيجاد من عدم، وتعني كلمة بديع أنه سبحانه وتعالى خلقها على غير مثل سابق والإبداع أعلى درجة من الخلق

ورد إطلاقاً من الإبداع المطلق (بديع السموات ولأرض) الخاص بالله سبحانه وتعالى، إلى الإبداع المنسوب إلى الإنسان، عندها يكون لإبداع إيجاد شيء غير مسبق، أو كما قال الأصمعي الإبداع إنشاء صيغة بلا تقليد، وفي مجال العلوم

والآداب والصناعات، يحدث الإبداع من إسان حيما يقوم في ميدان عمله بما هو غير معروف، رغم اعتماده على ما توصل إليه السابقون له، لأن الإبداع لا يكون من لا شيء من قبل، ولا بد من عتماد الخلف على ما توصل إليه لسلف

ويرتبط بالاستعمال الديني للكلمة اشتقاق اسم (بدعة) منها لوصف ما سسكوه واستهجنه من أمور مستحدثة في الدين، فصف من أحدثها بأنه (متدع) وليس مبدعاً، لكي يصغر من شأنه أو يقلل من قدره إلا أن البدعة ليست شيئاً مستهجناً في كل الأحوال، إذ نجد ابن مطور يقل عن بن الأشير نظرتة إلى البدعة في الدين فيقول بأن هناك بدعة هدى هي التي تنفق مع ما جاء في الكتاب والسنة، وبدعة ضلال هي ما خالف ذلك، وهي التي يسعى استنكارها ودمها

الإبداع هو وضع شيء متناقض جميل التشكل حبر الوجود، نتيجة تطوير أو أصالة بالعة، إن التناقض بين الأحرار وحال الشكل هو الأساس في الإبداع، فإنه بديع السماوات والأرض قد يكون هذا الشيء البديع كلاماً أو فكرة أو قصيدة أو كتاباً أو رسماً أو حياً أو عاة أو أثاثاً أو آلة أو جهازاً ومن هذا المطلق فإن الإبداع ولاشك أهم وأوسع وأشمل من الابتكار والإبداع قد يتضمن نسبة كبيرة أو صغيرة من الابتكار فون طغى فيه التقليد قل فيه الابتكار، ومع ذلك هو شيء بديع، يتضمن لابتكار ذلك الجزء من الإبداع الذي يقل فيه التقليد وتطعى عليه الأصالة، يكون الإبداع مادياً ومعنوياً، كما هو الحال بالنسبة للابتكار

ويعرف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية الإبداع Innovation بأنه أي عصر ثقافي جديد في الثقافة المادية وغير المادية بحيث يختلف نوعياً عن الأشكال لقائمة ويتضمن ذلك الاكتشاف والاختراع وقد يقصد بهذا الاصطلاح التجديد، أي لخروج عن الأوضاع لسائدة والتكيف للموقف المتغير، وجاء في المعجم بأن «الإبداع عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة ما، أو تقبله على أنه مفيد»

الابتكار في اللغة مشتق من يكر يكر بكوراً، وفي الحديث يكر بمعنى أسرع، أدرك الخطوة من أولها، واستولى على باكورة الشيء أو أكل باكورة العاكهة (البستاني، 1979) و الابتكار، هو السبق للشيء قبل الآخرين وإدراك أوله أو باكورته وجبء في المعجم الوسيط يكر بكوراً أي خرج أول النهار قبل طلوع الشمس، وبكرت الشجرة

أي عجلت بالنمر، وأصل لكلمة البكرة أول النهار، ويكر أول شيء أوله، وكل فعل لم يتقدمها مثها، ومنه ابتكار المعاني، أو من مبتكر أي غير معروف، والمبتكر هو الحديد من لمعاني ونصون والاكتشافات غير المسبوقة (حسين الدريني، 1981)

وكلمة ابتكارية Creativity مشتقة من كلمة Create في اللغة اللاتينية وتعني (أن تصنع) ومشتق من كلمة Krainein في اللغة الإغريقية وتعني أن (تكمل شيء ما) وعندما يصح في دعوا أن الابتكارية هي ما يصنع الشخص المبتكر فإن ذلك يعني بطرت للابتكارية باعتبارها القدرة على فعل شيء جديد أو أفضل مما هو عليه هذا الشيء الآن (عمدوح الكنانني 2007)

ولم يدع قد يستعمل أفكاراً من غيره، ولكنه يوظفها توظيفاً جديداً، ويرى فيها معاني جديدة، ويضفي عليها دلالات جديدة لم يسبق إليها أحد، ولا يتحقق الشكل الجديد، وخاصة في الفنون الصناعية إلا بعد مجهود ذهني طويل، وبالإستعانة بمجموعة كبيرة من الحقائق التي سبق للعالم أن كشف عنها ولطائفة مثلاً تشبه جسم الطائر وجناحها ومروحتها شبيهة بمروحة الماحرة، ومروحة لحدرة تقوم بالوظيفة نفسها التي تقوم بها زعانف الأسماك

فمخترع الآلة البخارية لم يخترع المحرار، والمعلم التشكيلي لا يخترع الألوان أو المادة التي يرسم عليها لوحه الفنية، والشاعر لا يخترع حروف اللغة التي يكتب بها شعره (يوسف مراد، 1969)

وأكد (مكوت) و(بروس) على أن الفرق بينهما قد يكون بدرجة أكبر في النواحي الخمسة في حالة الإبداع، وليس الأفكار المجردة كما في حالة الابتكار (Scoot & Bruce, 1994)، (West & Farr, 1990)، ويرى محمود وجستافس (Mumford & Gustafson, 1988) أن الابتكار يختص بإنتاج الأفكار الجديدة المفيدة، ولكن الإبداع يعرف بأنه إنتاج الأفكار الجديدة المفيدة وتعبئها، وبمكس رؤية تداخلهما في مرحلتين معروفتين من العملية الابتكارية وهما توليد الأفكار، التنفيذ (Van de Vent, 1986)

إن الابتكار الذي يبدأ أولاً والذي يوجد ضمن الإبداع يقودنا إلى معنى هام وهو أن الإبداع له معنى لشمول والعمومية عن الابتكار حيث أن الابتكار يوجد ضمن الإبداع

ويرى (ياماماتو) (Yamamoto, 1962) أن الإبداع يظهر لدى الشخص عندما يكون حساساً للبيئة الخارجية والداخلية، بحيث يمكنه التعرف على المشكلات ولبدء في التفكير، عندما يكون غيباً بالأفكار، أو طلقاً، وأن يستطيع انقطاع الأفكار ولربط بينها، عندما يكون مرناً في أفكاره حتى يستطيع أن يعطي مناطق احتمالات متعددة دون أن يتجمد في نمط واحد، وبالإضافة إلى ذلك عندما يكون ماهراً ومتمتعاً بالأصالة في أفكاره، وعندما يكون قادراً على إعادة التحديد وتنظيم لأفكاره بحيث تظهر في شكل حلول نهائية للمشكلة التي يعالجها (Mackler and Shontz, 1965)، وهذا يعني أن هذا التعريف يركز على الحصول على المشكلة، وعلى أسلوب حلها وعرف أحمد عزت راجح (1976) الإبداع بأنه إيجاد حل جديد أو أصيل لمشكلة علمية أو عملية أو فنية أو اجتماعية و الحل لأصيل هو الحل الذي لم يسبقه في الوصول إليه

ويعرف ديهت D S Wright مثلاً يعرف الإبداع بأنه «حالة خاصة من حل المشكلات مع لتأكيد على أصالة الحل وقيمته» وينظر ماكيلر P McKeller إلى الإبداع باعتباره تعبيراً عن «تفاعل معقد بين التفكير الودقي والتفكير الخيالي» وعرف شتاين M Stein الإبداع بأنه عملية ينتج عنها عمل جديد تقبله جماعة ما في وقت معين على أنه مشجع أو مفيد أو مقنع، أما فرانك بارون F Barron يعرف الإبداع بأنه طلاقة يتم توظيفها للعمل بطريقة سائبة ولكن هذا التعريف فيما يعتقد ليس كامياً حيث أن العديد من النشاطات الإنسانية هي طاقات يتم توظيفها للعمل بطريقة بنائية ومع ذلك فهي ليست نشاطات إبداعية، فالجواب المميز للإبداع أنه استجابة جديدة أو على الأقل غير شائعة هذه الاستجابة تكون توافقية وتحمّد في عمليات التكيف الداخلي (فيما بين الإنسان ونفسه) والتكيف الخارجي (فيما بين الإنسان والبيئة الاجتماعية والعيزيقية)

ويعرف سيد خير الله (1975) الإبداع بأنه قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجاً يتميز بأكثر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة بالابتكارات العديدة وذلك

كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير، ويشير هذا التعريف بتناوله للإبداع كإنتاج أيأ كان نوع هذا الإنتاج وبالتالي فإن الإبداع غير قاصر على مجال معين أي أن هذا التعريف يتصف بالعمومية

ومن لتعريفات الأكثر شيوعاً، أن الإبداع هو القدرة على رؤية الأشياء بطريقة جديدة ومريفة، ورؤية المشكلات التي لا يراها أحد آخر، ثم القدرة على فهمها ووضوح، ثم الإتيان بحلول غير تقليدية وفعالة لهذه المشكلات (Papalia and Olds, 1993)

ويقدم إريك فروم E. Fromm معينين للإبداع هما:

1 أن الإبداع يعني أساساً إيجاد شيء جديد، شيء محسوس يمكن أن يراه أو يسمعه الآخرون كأن يكون تصويراً أو نحتاً، أو موسيقى، أو شعراً، أو رواية

2 الإبداع كتنجاء، ويعني بهذا أن لاتجاه الإبداعي شرط ضروري لأي إبداع فعلي ويعرف تورانس (Torrance, 1972) الإبداع بأنه عملية إدراك لتعبرات ولاختلال أو عدم الاتساق في العناصر وإدراك المعلومات المفقودة أو لناقصة، والبحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف فيما لدى الفرد من معلومات، ووضع الفروض لحل تلك المشكلات واختبار صحة هذه الفروض، والربط بين النتائج وربما إجراء تعديلات وإعادة اختبار الفروض، ثم تقديم تلك النتائج التي تم التوصل إليها إلى الآخرين (حسين الدريفي، 1985 جروان، 2004)، ويلاحظ أن هذا لتعريف يركز على الابتكار باعتباره عملية عقلية

ويعرفه ستاين Sten الإبداع بأنه العملية التي تنتهي بعمل جديد مادي، ومقبول أو نافع ومُرض من قبل الجماعة ويتفق معه في ذلك روشكا (1989) لذي يعرفه بأنه العملية التي تقود إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة والقيمة من أجل المجتمع

ويعرف محمود، تكامي (2009)، الإبداع بأنه القدرة على اكتشاف علاقات جديدة وتشكيل مفاهيم جديدة من مفهومين أو أكثر موحدين قبل ذلك في العقل، فالإبداع يعتبر دمجاً حديد للأفكار، المنتجات، الألوان، الكلمات وما إلى ذلك كذلك فإن الإبداع يؤدي إلى الاكتشافات العلمية المقصودة والمنتجات الجديدة، وكل منها تحقق إشباعاً لبعض احتياجاتنا

وعرف تيجانو (Tegano, 1991) الإبداع في مرحلة الطفولة لمكرة بأنه عملية يطور الطفل من خلالها معلوماته وحبراته وتجارب وأحاسيسه وعلاقاته، إلى أفكار جديدة ويعرف قطامي (1992) الإبداع بأنه نشاط فردي أو جماعي يقود إلى إنتاج يتصف بالأصالة والقيمة والحدوة والفائدة من أجل المجتمع.

ويشير فؤاد أبو حطب وآمال صادق (1994) إلى الإبداع باعتباره عملية أو ناتج، فوصول الفرد إلى منتج جديد من عملية تفكير عادية يعتبر تفكيراً إبداعياً، وبالعكس فـ تكون العملية جديدة والناتج غير جديد (معروف)، وهذا يعتبر تفكيراً إبداعياً أيضاً ويشير إلى أن العلاقة بين العملية الإبداعية والناتج الإبداعي تأخذ إحدى الصور الآتية:

- أ جدة لعملية وجدة الناتج (أرقى صور الإبداع)
- ب جدة العملية وعدم جدة الناتج (إحدى صور الإبداع) إبداع ناقص
- ج جدة ناتج وعدم جدة العملية (عملية تقليدية)
- د عدم جدة لعملية وعدم جدة الناتج (ليس من صور الإبداع)

|   |  |   |
|---|--|---|
| جديد<br>↕<br>إنتاج<br>↓<br>تقليدي<br>↓<br>تقليدية | عملية تقليدية<br>إنتاج جديد<br>= ابتكارية مرتفعة | عملية جديدة<br>إنتاج جديد<br>= ابتكارية مرتفعة جداً |
|   | عملية تقليدية<br>إنتاج تقليدي<br>= ليس ابتكاراً  | عملية جديدة<br>إنتاج تقليدي<br>= ابتكارية           |
|   | ← العملية العقلية →                              | ← جديدة →   |

الشكل (1)

العلاقة التفاعلية بين نوعي العملية ونوعي الناتج

ويشير فؤاد أبو حطب وآمال صادق (1996) إلى أن التعريف الأكثر قبولاً للابتكار هو ذلك الذي اقترحه بيويل وآخرون (Newell, et al, 1962) وذلك

لشموله معظم مكونات التفكير الإبداعي، وحلاصته أن التفكير لإبداعي هو تفكير يتسم بأنه غير تقليدي وتتسم نتيجته بالحدة والقيمة. وذلك بالنسبة لكل من الشخص المفكر، والثقافة التي يسبب إليها. وتدفع المفكر إليه دافعية قوية ومثابرة عالية، واثباته يسعى لصياغة واضحة لمشكلات عامة وغير محددة في البداية.

وتعرف صعاء الأعرس (2000) «الإبداع بأنه العملية الخاصة بتوليد منتج جديد بإحداث تحول في منتج قائم (تحويل، تطوير، تجديد). وهذا المنتج يجب أن يحقق محك القيمة والعائدة والمهدف الذي وضعه المدع. وهذا يتفق مع تعريف تقرير الـاسا للإبداع بأنه «مشاط تحليتي تمت صياغته وتكوينه من أجل إنتاج نتائج تنصف بكل من الأصالة والقيمة» (NACCCE, 1999, p. 20) وتوجد خمسة معاهيم رئيسية متضمنة في تعريف تقرير الـاسا، يجب علينا أن نحللها حتى نهماها بالكامل استخدام التحليل، الصياغة والتعديل، ومتابعة لمبات والأعراص، الانصاف بالأصالة، وقيمة الحكم.

ويعرف محمود لكاسي (2005) الإبداع بأنه قدرة الفرد على تكوين علاقات جديدة من أجل تعبير لواقع وهو القدرة على تجميع عناصر في ترابط وتشكيل معين، لتحقيق فائدة معينة، وكلما كانت العناصر التشكيلية الجديدة متسافرة أو غير متجانسة ازداد مستوى الإبداع (مثل التألف بين الأشئات) وهو أيضاً ثعرة أو رؤية شيء لم يراه أحد آخر من قبل.

ويعرف الإبداع بأنه «رؤية شيء لم يره أحد آخر من قبل، وأسه لقدرة على تفحص ودراسة الشيء بفرض تحسبه وتصحيحه باستخدام طرق مختلفة» (Ginnerty, M., 2001) وقد عرف أنور طاهر رخصاً (2008) «التفكير لابنكاراي شيء من التمثيل والتعليل والشرح والتفصيل، حيث بين في هذا التعريف لابنكاراي بأنه «رؤية ما لا يراه الآخرون، والتفكير فيما لم يفكر به الغير، وفعل ما لم يجرؤ عليه أحد»، وهذا يعني أن هذا لتعريف يتضمن ثلاثة عناصر مهمة هي:

1. رؤية ما لا يراه الآخرون: الطبيعة ملبة بمئات المثيرات التي تجاهه الإنسان في كل يوم من حياته، وكل إنسان ينظر إلى هذه المثيرات من الكرام، ومن تكرار رؤية هذه المثيرات يصح الأمر اعتيادياً وغير ملفت للنظر، حتى قيل في الأمثال من هذا المنطلق أنه لا جديد تحت الشمس ولكن الحقيقة والواقع ليس كذلك.

فبدية في الابتكارات تكون في العادة بالاعتاد المؤلف، إلا أن الرؤية الحقيقية هي رؤية ما لا يراه لعبر خلال هذه المصور السحقة، والتبصر في الأمور ولتدبر فيها ومن هنا يكون الابتكار في أصله رؤية ما لم يره الآخرون فالمشكر يسمع ما لا يسمعه غيره، ويحس ما لا يحسه، ويشم ما لا يشمه، ويذوق ما لا يذوقه أحد

2. تفكير ما لم يفكر به الغير. ربط الفيلسوف (ديكارت) بين وجود الإنسان وتفكيره، وقال قوله المشهورة طالما أنني أفكر فإني إذن موجود فالتفكير هنا سمة بارزة للإنسان، يميزه عن باقي الحيوانات الأخرى

ويتضمن تركيز الذهن توجيه الشاطات الذهنية بشكل محدد توجيهاً مقصوداً في اتجاه معين لفترة، والاستفادة من لطافات العقلية الهائلة بتكثيفه في شأن من شؤون الإنسان وتصرف في التفكير طاقة كبيرة، ولذلك فهو يجهد لإنسان كثيراً ولهذا السبب يتحاشاه معظم الناس. ولما كان التركيز يتضمن إشعال العرود بأمر معين انشغالاً تاماً، لذا فإنه يكون على استعداد لتلقي الإلهام، وتكوين لارتباطات الجديدة بين الثورات المختلفة.

3. فعل ما لم يجرى عليه أحد. إذا كرر الإنسان ما فعله الآخرون فإنه يكون مقدماً ولتقليد لا يتطلب من المرأة والجسرة العالية إن التقليد يتخصص من الابتكار ما هو نادر ويسير فكثير من الأعمال تبدأ بالتقليد وقد يؤتي التقليد ثماره عندما يشكل الإنسان تدريجياً أسلوبه الخاص في التعامل مع هذه الأعمال ولكني يكون الإنسان متكرراً فلا بد له من هذا، لمنطلق أن يأتي بفعل أو عمل لم يفعله أحد، ولم يجرى على فعله الآخرون مما تكسب منه فائدة ما مادية أو معنوية للفرد والمجتمع وإد ما أقدم لمرء على فعل أمر مجهول لا يعرف هو فيه يكون بذلك جسوراً وشجعاناً وقد يكون في فعله هذا من الأوتل. وهذا ما يكسبه ميزة أخرى ويمثل لأوائل لفائدة دائماً ويحصلون على مكاسب كثيرة مادية ومعنوية لا يكتسبها غيرهم من المقلدين لتدبرين فالمرأة ضرورية للابتكار رغم أنه لا يتخصص ذلك في كل مرة

لقد كانت روح لمعامرة موجودة وبدرجة عالية لدى كريستوفر كولومبس وطافه عندما قررو غرض محيط متناه الأطراف وكشف قارة جديدة مجهولة آنذاك وكانت هذه الروح العالية موجودة لدى فريدياند ماجلان وهو يجول حول



العالم لأول مرة بإمكاناته المحدودة في تلك الأيام. ولقد كانت روح المعاصرة عالية لدى مدم كوري عندما وصلت بحوثها عن لعصر المشع رغم معرفتها المسبقة بخطورة الأمر وأصابتها بالإشعاعات القاتلة. وكانت هذه الروح عالية أبصراً لدى أرمسترونج عندما قرر أن يكون أول إنسان يرتاد لقضاء لواسع. وأمثال هؤلاء في التاريخ وفي تاريخ العلم بالذات كثيرون.

### تعريفات متكاملة للإبداع

وذكر مصري حنورة (2003) أن للإبداع ليس مجرد قدرات عقلية أو معرفية كالأصالة والطلاقة والمرونة وحسب، ولكنه مفهوم ثري مركب من عدد من الأبعاد المعرفية والوجدانية والجمالية والاجتماعية المتفاعلة من خلال ثلاثة الوعي والإرادة والحركة في اتجاه المستقبل، كما وضح أن السلوك الإبداعي لا يتحقق إلا إذا كان متفاعلاً ومتوصلاً مع العديد من المستويات والمؤسسات الاجتماعية والعالية في إطار المنظومة العولمية.

ويمكن تعريف الإبداع بأنه مزيج من القدرات والاستعدادات ولدوافع وخصائص الشخصية، التي إذا وجدت في بيئة مناسبة، فإنه يمكن أن يرقى بالمعوقات لفعالية كي تؤدي إلى نتائج جديدة سواء بالنسبة للفرات الفرد أو لفرات مؤسسة أو مجتمع أو دولة، أو تكون نتائج من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية.

وقد عرف هاريس (Harris, 2002) الإبداع من ثلاث زوايا مختلفة هي:

1. إن الإبداع يعبر عن القدرة Ability على التخيل واختراع شيء جديد وهذا يعني أنه القدرة على توليد أفكار جديدة عن طريق التجميع أو التصوير أو إعادة تطبيق الأفكار موجودة وكل طفل أو بالغ لديه أساسيات القدرة الإبداعية، وأن بعض هذه الأفكار تبقى مكتوبة ولكنها تظهر عند الانترام بعملية الإبداع ذاتها وتوفر البيئة والوقت اللازم لها.
2. يعبر الإبداع عن اتجاه Attitude قائم على قبول التغيير والتجديد والرغبة في اللعب بالأفكار والبحث عن الاحتمالات، والمرونة في وجهات النظر، لاستمتاع بالأمور الجديدة. ويتم النظر إليها بطرق متعددة تعمل على تطويرها

3. يصبر الإبداع من طريقة أو عملية Process فالناس يعملون بجهد واجتهاد ويشكل مستمر من أجل تطوير الأفكار والوصول إلى المشكلات، وذلك عن طريق تعديل أو تقيح ما يصلون إليه من أعمال وإيجاد البديل الأفضل من بين البدائل المتاحة من وقت لآخر، لحل المشكلة.

وقد جمع رودس (Rhodes, 1961) 56 تعريفاً تجمع الماحي أو الأبعاد المختلفة للإبداع، وهي تشمل أربعة أبعاد يمكن تلخيصها في التعبير Four P's أي الخروف (P) الربيع للإبداع وذلك إشارة على كلمات Person أي الشخص و Process أي عملية و Press التي استخدمها رودس للإشارة إلى الصعوبات الاجتماعية المتبادلة بين المدع والمجتمع الذي يعيش فيه، ثم كلمة Product كإشارة إلى إنتاج البواتح الإبداعية، وقد قام رودس أيضاً بمحاولة الدمج بين هذه العناصر أو اسامي الأربعة في تعريف الإبداع، بأن طرح تعريفاً خاصاً يقول بأن الإبداع هو سم يشير إلى تطوهر التي يقوم من خلالها شخص معين بتوصيل تصور جديد (هو المنتج) وقال أيضاً بأن النشاط العقلي (أو العملية) منصوص أيضاً في التعريف، كما لا يمكن أن ندرك المبدع باعتباره يعيش أو يعمل في فراغ، ومن ثم يكون مصطلح الضغط أو التأثير موحداً من جانب المبدع ومن جانب المجتمع أيضاً

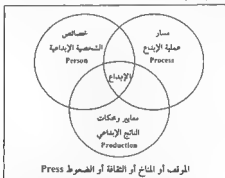
وهذه العناصر أو المحاور تتعامل معاً، فوذا أردنا فهم خصائص الشخص المبدع يجب أن نمند الدراسة لفهم البيئة التي يعيش فيها، وكذلك أسلوبه في التفكير ووعبة المنتج الذي يتطلع إليه وفيما يلي تناول المحاور الأربعة باختصار حتى تصح أكثر وضوحاً

- 1 تعريفات ركزت على العملية الإبداعية Process، وقد اهتمت بالكيفية التي يمر بها الفرد كي يدع عمله أو بمعنى آخر خطوات حل المشكلة بطريقة إبداعية
- 2 تعريفات ركزت على الإنتاج الإبداعي Product وهي تؤكد على أن الإبداع هو ظهور إنتاج جديد فاع ويحقق رضا مجموعة كبيرة من الأفراد في فترة زمنية محددة

- 3 تعريفات ركزت على سمات الشخصية للمبدعين Person وقد اهتمت بسمط العقول التي تبحث وتركب وتؤلف (قدرات، سمات، اتجاهات، دوافع)

4 تعريفات ركزت على الصفووظ والظروف البيئية Press التي تساعد على تنمية الإبداع، سواء أكانت ظروفاً عامة ترتبط بالمجتمع وثقافته بصفة عامة، أو ظروفاً خاصة ترتبط بالمناخ الذي يجب أن يتوافر في الأسرة والمدرسة، وهو يساعد كلاً من الآباء والمعلمين والمديرين والمشرعين على توفير الظروف الملائمة لتنمية الإبداع وفقدت التفكير الإبداعي عند الآباء والطلاب والعاملين

ويمكن وصف هذا النموذج الرباعي للابتكارية (P,4) باستخدام أشكال (فـ) الموضحة بالرسم التالي:



الشكل (2)

أبعاد ومكونات الإبداع كما يحددها رودس (Esakson, 1984)

كما سبق يتضح أنه في بعض الأحيان يعرف الإبداع كاستعداد أو قدرة على إنتاج شيء ما جديد، وذي قيمة، وتارة أخرى لا يرى في الإبداع استعداداً أو قدرة بل عملية يتحقق النجاح من خلالها، ومرة ثالثة يرى في الإبداع حلاً جديداً لمشكلة ما أما معظم الباحثين فيرون أن الإبداع هو تحقيق إنتاج جديد، وذي قيمة من أجل المجتمع هناك خاصية عامة تجمع بين الاختراع والتفكير العلمي، فكما يحول لسان خبرته بالبشر إلى رواية أو مسرحية، فإن العالم يختبر البيانات التي اكتسبها ويعولف إلى

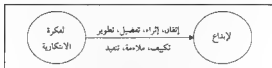
صياغة نظرية جديدة. كلاهما يعيد معلومات وخبرة موجودة، في عطف أو شكل جديد (سواء كانت هذه الخبرات من تحصيلهم الخاص أو من تحصيل غيرهم) ويلاحظ أن هذه الجوانب الأربعة للابتكارية تعمل سوياً متفاعلة ومتكاملة، فهي تتفاعل فيما بينها كمنظومة متكاملة للابتكارية، ومن ثم يصعب فصل الشخص عن عمليته ومنتجه الابتكاري وكذلك المجال أو البيئة التي يتم فيها ذلك

### الإبداع والابتكار

يمكن النظر إلى الإبداع باعتباره عملية تحقيق المروض الابتكارية أو تنمية التصميم الابتكاري، وهو عملية الاتساع والامتداد بالفكرة الابتكارية وجعلها ملائمة، حتى تصبح حقيقة أو واقعا مقبولا، لذلك ليس بالضرورة أن يكون مبتكر الفكرة هو مبدعها حيث مكملان إلى الإبداع كنهاية يحصل إليها الفرد من خلال تفصيل وإنقاذ والامتداد (المتخصص في الملامة)، وهذا يعني أن الإبداع هو تنمية للابتكار (الكاشي، 1992).

ويرى باركر (Parker, 1974)، أن عملية الإبداع Innovation تمر بثلاث مراحل بعد ابتكار الفكرة وهي الالتزام بالتنفيذ Entrepreneurs، والتوظيف أو الاستثمار للاعتماد Investment، والتطوير أو التنمية Development، ويعني الالتزام بذل الجهد وتنظيمه والحصول على المساعدات والتأييد المادي، كما يعني الاستثمار عملية توظيف لاعتماد، أما التنمية فهي الامتداد والتعميق والتعصيل للأفكار. حتى نصل بالفكرة الأصلية إلى مرحلة الإنقاذ والنماء، والتي تجعلها جاهزة للاستخدام التجاري. ولذلك فإن الإبداع شرط أساسي وجوهري للتقدم الاقتصادي وبخاصة في المؤسسات التجارية حيث وصلت الريادات المادية في هذه المؤسسات إلى سبب تراوح بين 4 / و 13 / بسبب الإبداع (Mansfield, 1971)

ويرى ماسفيلد (Mansfield, 1971) أن كل التجديدات ليست ناجحة، فقد وجد أنه من بين كل عشر نواتج من البحث والتطوير، يفشل خمسة منهم في الإنشاج واختبار السوق، ومن بين خمسة الذين يجتازون هذا الامتحان يجمع اثنان فقط نجاحا اقتصادياً، ورغم ذلك فإن الإبداع والابتكار مهمة للتقدم الاقتصادي وخاصة دخول المؤسسات التجارية



الشكل (3)

### العلاقة بين الابتكار والإبداع

وفيما يلي جدول (1) وهو يوضح مقارنة بين التفكير الابتكاري والتفكير الإبداعي من حيث. معنى كل واحد منهما لغة واصطلاحاً، ومن حيث العلاقة بينهما، والأمثلة على كل منهما (الأمانة، 1998) وكذلك المروق بينهما في بعض الخصائص الأخرى.

الجدول (1)

### مقارنة بين خصائص الابتكار والإبداع

| الابتكار Innovation   | الإبداع Creativity   |
|---|--|
| الإبداع هو إنشاء وابتكار شيء، على غير مثال سابق   | الابتكار هو السبق في الوصول للشيء قبل الآخرين وإدراكه بأكورته  |
| تتوق عام في مجال المعارف والمعلومات والمهارات وغيرها، وذلك بالنسبة للجميع لأقرن بصرف النظر عن حوامل الزمان والمكان (أو البيئة). | السبق في الأحكام والأحوال والأفكار، وذلك بالنسبة إلى عمر أو مجموعة أو زمان أو مكان أو بيئة معينة               |
| الإبداع لاحق للابتكار وهو مرحلة متقدمة عليه، وفرة نوعية قد تحدث فجأة  | الابتكار سابق للإبداع، فهو من مقدماته أو هو خطوة أولى من خطواته، وقد يتم بالتدرج                               |
| من أمثله: اختراع الآلات ولأجهزة المعقدة وتأسيس روائع القصص والفن والفن والفن  | من أمثله: اكتشاف الأسماك والماصات والقواعد والأساليب الجديدة للتعليم وكيفية صناعة الآلات البسيطة، وتصميم الكتب |
| يهتم بالإنتاج أكثر من العملية   | يهتم بالعملية أكثر من الإنتاج  |
| يهدف إلى التطوير والتجديد   | يهدف إلى إنشاء وإخلاق  |
| يهتم بالمتعة أكثر من الجدية   | يهتم بالجدية أكثر من المتعة  |
| مفهوم أكثر تحديداً  | مفهوم أقل تحديداً  |
| أكثر ميلاً  | أكثر ميلاً للخيال  |

### خصائص الإبداع والابتكار

من العرض السابق لأهمية الإبداع وتربيته ووجهات النظر المختلفة له، يمكننا عرض الخصائص التالية للإبداع

- 1 الإبداع حالة خاصة من سلوك حل المشكلات، حيث يتم التأكيد على أصالة الحل وقيمه
- 2 الإبداع هو تعبير عن التفاعل بين التفكير الواقعي والتفكير الخيالي
- 3 الإبداع عملية يتبعها شيء أو موضوع جديد (الأصالة) تقبله جماعة في وقت معين على أنه مرضي أو مفيد أو مقب (الملاءمة)
- 4 الإبداع هو ناتج لتفاعل بين إمكانيات الفرد وإمكانيات البيئة
- 5 الإبداع هو نتج لا يأتي نتيجة الصدفة دئماً، أو بفعل قوى خارقة نوحه بفرد
- 6 إبداع ظاهرة سلوكية قابلة للملاحظة ولقياس العملي
- 7 الإبداع قدرة موحدة لدى كل الأفراد بدرجات متباينة
- 8 الإبداع ظاهرة سلوكية معقدة، فهو نتيجة أو محصلة لتفاعل بين شخصية مبدعة وعملية إبداعية ونتاج إبداعي، وسط أو مناح نفسي اجتماعي للإبداع
- 9 الإبداع موجود ومفيد في مختلف ميادين الدراسة والمهن والسلوك الإنساني بصفة عامة، فهو غير قاصر على ميدان معين.
- 10 يعتمد التفكير الإبداعي على الدوافع الداخلية للفرد أكثر من اعتماده على الدوافع الخارجية
- 11 يعتمد الإبداع على كسل من الموضوعية والذاتية، فهو في حاجة إلى التفكير الابتكاري والتفكير الناقد، وإلى التفكير لتباعدي والتقاربي
- 12 الإبداع هو أسلوب خاص في الحياة، حيث يعيش الفرد حياة متجددة بلا تكرار وبلا ملل إن الإبداع هو أساس من أسس الحياة وتولاه لوفعا في مكاسا ولم تقدم أو نتواصل مع العالم المحيط بنا

13 الإبداع ظاهرة صحية، لأن ما يتبعه من أعمال وأشطة يؤدي إلى تخفيف كثير من التوترات النفسية التي يعاني منها الأفراد والجماعات والدول (تحقيق الذات مثلاً)

### إبداع الطفل

هل الإبداع يمكن أن يوجد عند الأطفال؟ نعم وذلك من خلال مجموعة من الخصائص أو السمات، التي يمكن التعرف عليها مبكراً لدى الطفل. فالطفل لصغير لديه براء مبدلاً إلى تفكير والتركيب وعمل ألعاب مكملة من المكعبات والطفل الذي يبرع في الرسم والأشغال اليدوية والطفل الذي يحب الموسيقى ويمكس أن يتعلمها ولطفه لموهوب في لعبه هؤلاء جميعاً أطفال لديهم استعداد للإبداع. ومن الممكن لكشف صهم ولتعرف عليهم سواء بالملاحظة العادية أو باستخدام الأساليب العلمية المتعارف عليها.

إن إبداع الطفل يختلف عن الإبداع الحقيقي للبالغين بمعنى أن إبداع الطفل ليس جديداً وإنما هو جديد بالنسبة له، ويتحقق بطريق مستقل والابتكارية لدى الأطفال الصغار يمكن اعتبارها نوعاً من الإمكانيات العقلية Potential ويمكن أن تنمو وترتدح عند رعايتها وتوجيهها، والاستجابة المناسبة لها (أحمد وحش و محمد ثابت، 1982)

ويبدو التفكير لابتكاري للطفل في اكتشاف علاقات بين أجزاء الخبيرة أو تكوين أفكاراً جديدة لم تكن معروفة من قبل بالنسبة له، أو يتمثل في إنتاج حركات للعب جديدة وحل مشكلات في أثناء اللعب بطريقة جديدة ومبتكرة، كما يتحدد ذلك في مستجدات الأطفال على صور وأشكال احتبار الابتكار

ومثال على ما سبق حل مشكلة رياضية من قبل الطفل بطريقة تحتص عما هو موجود بالمادة المدرسية أو عما يقدمه المعلم، يعتبر إبداعاً، وإن كان غير جديد على المعلم، وظهور مثل هذا الإبداع مؤشر لإبداع حقيقي لاحق لإبداع الطفل بشكل الأساس الأول لإبداع الشخص عندما يصبح باحثاً، ووفقاً لرأي الباحثين فإن أي فعل يقوم به التلاميذ، يعيد بأشكاله ثم بطريقة استكشافية أو أعيد بناءاً جديداً، ما بعد فعلاً إبداعياً، فظهور الاستقلالية يعتبر نشاطاً إبداعياً، وظهور حب

الاطلاع وحيوية وتصوير الغني والاتجاه نحو النشاط والبحث والحاجة إلى الجراح، والتكوين، مثل هذه الخصائص هي الحركات الأولية لأي عمل إنتاجي أصيل، عندما تتم بصورة تلقائية لدى الطفل

ويرى تور سن Torrance وهو من أوائل المهتمين بإبداعات الأطفال، إن الطفل يولد ولديه طاقة وإمكانة للإبداع بشكل ما. ويرى أن هنز الطفل للأشياء ومعالجتها بطرق مختلفة هو بديلة للتفكير الابتكاري، وهو ينظر إلى القدرة على التفكير الابتكاري في إطار نمو القدرة على التفكير عند يياجه الذي يرى أن الطفل يفكر وهو يلعب، ويدعب وهو يفكر. موداً بقدرة إبداعية كاملة، فالأطفال يكونوا مبدعين بالفطرة، حيث يرون العالم بعين جديدة، ويستخدمون ما يرونه بطرق جديدة مبتكرة. إن الأطفال يطهرون لإبداع طوال الوقت عن طريق اعتمادهم على أنفسهم تماماً، وكل المطلوب من المهتمين بالأطفال هو تشجيع وتدعيم هذ الإبداع الطبيعي أو المعطري الذي يمدونه لدى الأطفال، (Johnson, 2002)

إن طفل الروضة لن يكون قادراً على الاختراع كما هو الحال بالنسبة للكبار، فإبداع الطفل يختلف عن الإبداع الحقيقي لدى البالغين، بمعنى أن الإبداع لديه ليس جيداً، وإنما يكون جديداً بالنسبة له، ويحقق بطريق مستقل مثل ذلك حينما يبدأ الطفل باللعب بالأشياء وتحريكها بصورة مختلفة يعتبر ذلك بديلة للإبداع، فالطفل الذي ينتج بيتاً من المكعبات الملوحة يوصف بأنه مبتكر ومبدع حتى ولو أنتج أطفال آخرون نفس الشيء، أم الطفل الذي يحاكي بيتاً صعه طفل آخر أو تقليد نموذجاً مرسوماً ليبت على الورق فإن إنتاجه لا يوصف بالإبداع ويمكن تحديد المقصود بالطفل المبدع على أنه الطفل الذي تظهر لديه استعداد للإشياء ولإتين بحلول جديدة وأفكار أصيلة لما يعرض عليه من مشكلات حتى ولو كانت تلك الحلول أو لأفكار غير جديدة على العلم والمجتمع

وبناء على التصور السابق نستطيع أن نذهب إلى اعتبار أن الطفل المبدع هو ذلك الطفل الذي لديه القدرة على التعبير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف لعامة، ومن إعادة صياغة الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من الاستجابات والأشظة غير المألوفة، والتي تتميز بالمرونة والمخاداة



بالنسبة للطفل نفسه، ويعبر عنها بأي شكل من الأشكال والأساليب المحتملة لتعبير القصصي، التعبير الفني، التعبير الحركي، التعبير الموسيقي.

ولا يفتيب عن أدهسا أن كل طفل لديه الاستعداد الإبداعي أو إمكانية الإبداع بدرجة ما، شأنه في ذلك شأن ما يملكه من الحصول النفسية، بل والحسية لأخرى، ولتي توجد بدرجات متفاوتة في مختلف الأطفال، بالتالي فإن أي طفل يمكن أن يكون مبدعاً خلافاً بدرجة ما، إذ أتاحت له الفرصة المناسبة لتنمية القدرات والمهارات والحصول المرتبطة بالسلوك الإبداعي عموماً، ولا يعني ذلك أن عوامل الوراثة ليس لها دور في عملية التنمية لقدرات الإبداع هذه، فلا شك أنها تعبر الحدود التي يقف عندها نمو الطبيعي لهذه القدرات في الأطفال، مع ذلك فإن هذه القدرات يمكن أن تنمي أو تزدهر كماداتها داخل الحدود نفسها.

ويظهر الأطفال إبداعهم في كل لمهم، وبصفة خاصة في أربعة مجالات رئيسة للعب هي: الفن واللغة والموسيقى والخيال.

1 باستخدام الفن تظهر طريقة الأطفال للتعبير عن الأفكار والمشاعر بشكل بصري، حيث يستخدم الأطفال الطباشير الملون، والألوان، المقصات، الصمغ، عجينة الصلصال، وغيرها من الخامات.

2 واستخدام اللغة يستطيع الأطفال التعبير عن أفكار ومشاعر من خلال الكلمات، سواء بالكتابة أو التحدث، لذا فهي تتضمن القصص التي يحكيها، للأطفال والألعاب الإبداعية التي يمثلونها ويتخيلونها ويلعبونها.

3 وباستخدام الموسيقى يستطيع الأطفال التعبير عن الأفكار والمشاعر باستخدام حركات الجسم، والرقص، والغناء، والعزف على الآلات الموسيقية، وكذا باستخدام الجسم لعمل حركات مثل القفز وثني الجسم كالدرة.

4 وفي خيال يمكن التعبير عن الأفكار والمشاعر من خلال اللعب التخيلي وأحلام اليقظة والتحدث مع الرفاق الخياليين وقراءة كتب الخيال.

ويلاحظ أن ما يوجد لدى الأطفال ليس قدرة إبداعية كتلك الموجودة لدى الكبار، وتشترط وجود متح جديد يقلعه الشخص الذي تحكم عليه بأنه شخص

مبدع، وهذا ما لا يمكن أن نجده لدى الأطفال وتقتصر (دودك) أن سمي إبداعات الأطفال (التعبيرية) وهي قدرة يولد بها الطفل وتتميز بالامتساح والتدفق والحيوية وهي قابلة للتدريب

وتصنيف (دودك) بأنه يمكن القول بأن إبداع لسان يسير نحو هدف بشعره وبوجه اهتماماته إليه من أجل تحويل المادة الخام التي أمامه إلى استجمام بين المدرك والمفهوم. أما إبداع لأطفال فهو عبارة عن تمثيل ذاتي تلقائي الهدف منه السيطرة على الواقع وتنمية الأحاسيس وتنمية الطفل لأحاسيسه وأفكاره تعتمد على الحدس وليس التفكير المنطقي كما هو الحال عند الكبار، لذلك فإن التعبيرية عند الأطفال هي خطوة نحو التفكير الابتكاري بالمعنى الحقيقي، وسمو لطفل معرفياً يستطيع أن يفكر تفكيراً مطلقاً ويتعامل مع المجردات وهي تبدأ في سن الثالثة عشرة كما يرى بياجيه

#### مستويات الإبداع

وتقدم دوفي (Duffy, 1998) نموذجاً للعملية الابتكارية لدى الأطفال، تتركز وترتبط بالتحكم والسيطرة على الأدوات وأساليب تناوّلها والتفكير بها، وأكدت على أن هناك أربعة مستويات للعملية الابتكارية لدى الأطفال هي

المستوى الأول: حب الاستطلاع والفضول، وهو مقدمة مهمة وطليعة للابتكار ويبدو هذا في كل أحداث الأطفال وكلماتهم، وفي سؤالهم ما هذا؟ وهذا السؤال يكون بداية لفهم ولتطوير والابتكار، وهو نابع من الطفل نفسه

المستوى الثاني: الاكتشاف: وهو يتمثل في السؤال الذي نسمعه كثيراً لماذا تفعل ذلك؟ حيث نجد أن الأطفال يلاحظون ويرقبون مشغف اكتشافهم وفهمهم للأشياء والموضوعات، فإذا أمسك الطفل بلعبة ما فونه يكتشف ما الذي تقوم به هذه اللعبة.

المستوى الثالث: اللعب: وهو يتمثل في السؤال ما الذي أستطيع أن أفعله بهذه اللعبة؟ حيث يستغرق الطفل ويغمس بدرجة كبيرة في لعبة معينة ويتميز تساؤل الأطفال لأفكارهم بالتلقائية ودون قصد، مما يريد قدرتهم ومعارفهم

المستوى الرابع الابتكار: وهو المستوى الذي يصل إليه بعد كل المستويات السابقة، وهو نتاج ما سبق من التفكير المرن واللعب بالأفكار والأدوات والميل إلى الخروج عن المألوف وحل المشكلة والإحساس بالسيطرة. ومن أمثلة هذا المستوى

أ. تعاملات غير مألوفة وغير متوقعة مع الأشياء

ب. استحصار معلومات سابقة غير مترابطة في موقف حالي للربط بينها

ج. استخدام المعلومات والمعارف بأساليب وطرق جديدة

د. إيجاد معارف تتناسب مع المواقف الجديدة.

هـ. اختبار مفاهيم جديدة

و. تنظيم وتصنيف موضوعات من هذا لعالم

ز. التفكير بمرونة

ح. اللعب بالأفكار والأدوات.

ط. الميل إلى الخروج عن المألوف.

ي. حل المشكلات والإحساس بالسيطرة

وبين كاتل وبتشر (Cattell & Butcher , 1968) أن الإبداع يظهر على مستويات مختلفة، تتراوح بين اكتشاف تركيب الذرة ومخطط لتنظيم المدينة. إلا أنه عندما يرد تعبير (إبداع) فإنه يتأدر إلى ذهن كثير من الناس - أكاديميين وعاديين - مفهوم الاحترق الإبداعي أو الإنجاز الخارق غير المسبوق، غير أن عددا من الباحثين يؤكدون على ضرورة التعبير بين مستويات الإبداع والتي أندرهما مستوى لاحتراق الإبداعي، وقد قسم (تيلور) الإبداع إلى خمسة مستويات (Taylor , 1963) هي

1. مستوى الابتكارية التعبيرية Expressive

وهو يتمثل في الرسومات التلقائية أو العموية للأطفال، وهو يعد ضروريا لظهور مستويات التانية جميعها، وهو يبدو في تعبير المستقل التلقائي الحر دون حاجة إلى المهارة أو الأصالة أو نوعية الإنتاج، وهذا المستوى متوافر لدى لطفل بدرجة كبيرة

إن ابتكار الأطفال هو ابتكار تعبري، وليس قدرة ابتكارية، لأن التعبير امتداد يولد به الطفل وقابل للنمو من خلال تدريبه.

## 2. مستوى الابتكار التخييلي أو الإنتاجي Productive

وفيه يظهر الميل إلى تقييد وضبط الشاطئ الحر التلقائي، وتحسين أسلوب الأداء في ضوء قواعد معينة، وهما لا يختلف إنتاج المرد عن إشاح غيره اختلافا كبيرا، مثال ذلك أن يراعي الفرد السبب في الرسم وفي الشعر يراعي العروض، وهو إنتاج لا يكون تقليد، لأنه لا يطلب نمو المهارة والمراعاة بدرجة تسمح بإنتاج الأعمال كاملة، مثل تطوير آلة موسيقية معروفة، أو لوحة فنية أو مسرحية شعرية وهو متردد لدى الطفل بدرجة متوسطة أو أقل من المتوسط، وفي هذا المستوى يكون التعبير واقعياً.

## 3. مستوى الابتكار الاختراحي Inventive

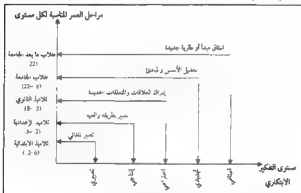
ويختص هذا المستوى بالاختراع والاكتشاف، وهذا المستوى يتطلب مهارة ومرونة في إدراك علاقات جديدة بين موضوعات موجودة منفصلة عن بعضها سابقاً، وهو يخصص لمعايير ومواصفات تحددها مراكز تسجيل براءات الاختراع، مثل ابتكارات أديسون وماركوني وبل Bell.

## 4. مستوى التجديد الإبداعي Innovative

وهو مستوى لا يظهره إلا قليل من الناس، ويتطلب تعديلاً مهماً في الأسس أو لمبادئ العامة التي تحكم ميداناً كلياً في الفن أو العلم أو الأدب، مثال ذلك التكميلية في الرسم والنسبية في الفيزياء أو الرياضيات، وهو كذلك إدراك علاقات جديدة بين مبادئ ومفاهيم عقلية ذات درجة ما من التجريد ويشير هذا المستوى وهو مستوى يشير إلى القدرة على اختراق قوالب ومبادئ أو مدارس فكرية ثابتة، وتقديم منطلقات وأفكار جديدة كتلك التي قدمها بوسج، وذكرها في نظريته المسببة على نظرية فرويد، وما قدمه كوبرنيكس من إضافات جوهرية في توسيعه لنظرية بطليموس في علم الملك وإعادة تفسيرها

## 5. مستوى الإبداع الانبثاقي Emergencies

يتضمن هذا المستوى مبدأ أو افتراضاً جديداً تماماً ينشأ عندما يكون أكثر أساسية وأكثر تجريداً. وهذا المستوى هو أعلى مستويات الإبداع وأندرهما، حيث ويتحقق فيه الوصول إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد كلياً، كما يظهر في أعمال أينشتاين وفرويد وبيكاسو ورايت، كما يبدو، في العلماء الذين يحصلون على جوائز نوبل في العلوم والآداب والفنون.



الشكل (4)

مستويات الابتكار وعلاقتها بمراحل بمسرات العمر الزمني

## مستويات الإبداع الكبير والصغير

يوجد مستويان للإبداع، المستوى الأول ويطلق عليه الإبداع الكبير (Big C) Creativity، مثل إبداع شكسبير وغيره من العظماء، وهو الإبداع الذي يحقق الإنجاز الكبير للإنسانية والتقدم في مناحي الحياة المختلفة، وهذا النوع من الإبداع غير متاح لكثير من الناس، وبعض هذه الوانع الإبداعية تحصل على جوائز أو تكون قريبة من الحصول عليها، مثل جائزة نوبل العالمية.

أما المستوى الثاني فيطلق عليه (الإبداع الصغير) (c) Creativity Litle وهو إبداع أي تعلميد (أو أي إنسان عادي) يتعد قليلاً عن الطرق المعتادة، ويحاول تغيير أو تحسين ما هو قائم، وهذا لإبداع مهم جداً للفرد من حيث أنه يحقق نرضاء، ويريل مشاعر لإحباط ويحد العرود بأنجاهات إيجابية عن ذاته وعن آرائه. وهذا السوع من الإبداع متاح لكثير من الناس

وقد استخدمت إيلين وينر (Winner, 1996) للإشارة إلى الأطفال الموهوبين لفظ الابتكارية الصغيرة (c) Creativity وليس الابتكارية الكبيرة (C) Creativity حيث تشير الأولى إلى أن لهم طرفهم الخاصة ومطقتهم الخاص وأدائهم المتمرد في حدود عمرهم وإمكانياتهم في السلوك أما المصطلح باستخدام (C) الكبيرة فيشير إلى إمكانية قيام المبدع بعمل انقلاب في الفكر ولاحتراع أو الإلتهار أو لأداء المتميز بما يحقق له وضعاً متميزاً بين المبدعين الكبار في نفس مجاله. ويصبح معياراً رسمياً لأدائه كأن يكون قد استمر مثلاً 10 سنوات يعمل في حقل إبداعه بدون انقطاع أو توقف، ومن ثم حقق فيه إنجازات إبداعية متراكمة

### أمثلة على الابتكارية الصغيرة:

1. نورة (Norah): هي الآن في منتصف الثلاثينات، أنت سورة إلى إنجلترا في عمر 20 عاماً من ريف كينيا، على أمل دراسة المرحلة الجامعية، وبعد ذلك تبدأ في لعمل وبعد اكتشافها صعوبة تحقيق كليهما، فقد عدلت من أهدافها وسجلت بدلاً من ذلك في مكتب توظيف خاص بالنظام ثم بدأت مساه في فصول خاصة بتنظيف العسائين والملاس وفي خلال شهر تقارصت مع العاملين للعمل المباشر وقد حققت تقدماً جيداً فيما يخص تفصيل العسائين واستمتعت به كثيراً لدرجة أنها أقنعت أحد العاملين لتعليمها العمل على ماكينة الخياطة، كما تقدمت أكثر في الأثاث المريح وبعد ثلاث سنوات أقامت تجارة ما سيطرة، وعمل مستائر وأثاثات مريحة على طول عملها فيما يخص النظافة وفي آخر عشرين عاماً تزوجت سوراً وكورت أسرته وفي السنة الأخيرة أصبحت قادرة على أن تكمل وتواصل تجارتها في الأثاث المريح في السنوات الأولى ورجعت مؤخراً لأعمال النظافة مع عديد من زملائها لسائقين محفظة يولانها لموهم. وقد حططت عندما يكبر أطفالها، فإله مستقوم شعبية مهارات الخياطة الأخرى، والمعامرة في صناعة الأرياء

والآن هي تدرس الأرياء في العصول المسائية حتى يمكنها المساعدة في تحقيق هدفها وبدولي أنها تظهر بوضوح الإبداع الصغير LcC في استعدادها وقدرتها على إيجاد طريقها حول مراحلها العمرية الزمنية المحتمة لتوقعاتها لأولية وفي عمل أغلب مواقفها من خلال توليد الاحتمالات والإمكانيات والاعتقاد في قدرتها الخاصة التي ترى الأفكار من خلالها

إن مثال نورة يتطلب أيضاً تنمية وتقدماً في مهتها وصورة الذات وهذه خاصية ما كست قد قترحتها ضمياً في لإبداع الصغير LcC. لأنه إذا كن مردأ ما متعتأ على حتمالات ومستعدأ لمحاولة الاحتمالات التي قد تقود إلى هدف ما، سواء كان هذا هدف ما تم تحديده مسبقاً، فإن هدف ما معدل (كما في حالة نورة) أو (كما في حالة احتراع مثال وجة ما) هدف ما تم إبداعه من خلال تحدي خاص قدمته الحياة، فإن ما سبتج بالضرورة هو أسلوب أو طريقة في التغيير أو لتنمية

إن مثال نورة يظهر سؤالاً آخر إلى أي درجة يتعلق الإبداع الصغير LcC بحل المشكلات، وبعلقته بمع تطابقها في المكان الأول؟ إن نورة كانت قد واجهت فئة أولية من الأهداف غير الممكن تحقيقها ثم استطاعت تعديلها لذلك، في البداية، نورة حلت مشكلة ما معطاة إلا أن ما توضحه قصة نورة هو أنها تساعد على تحديد هوية المشكلة Problem Identification ويعتبر أيضاً جساً من الإبداع الصغير LcC لأن في هذه المرحلة الأخيرة من حياتها، تضع نورة الآن فئة ما جديدة من الموضوعات أو الأهداف من أجل حلها وأسرتها الصغيرة لتي تتبعها من خلال طريقة ما قد تقودها داخل فئة جديدة من عمل وتربيات الوالدية

وبالتالي إن ما يوضحه مثال نورة عن الإبداع الصغير هو أنه يتطلب، تنمية ما، حركة ما A Moving on وقد يتطلب أيضاً تحديد هوية المشكلة، مثل حل المشكلة وأود لأن أن أوصل الرؤية لمثال ما مضاد لمحاول ولفي الضوء على ما لا يعد من سلوك الإبداع الصغير.

2. جيمي Jimmy. هو فرد يحمل نتجيد الأثاث والآن هو في بداية ثلاثيات من عمره ويعمل مد أن كان عمره 13 عاماً أي مد عشرين عاماً كمسجد للآثاث من أجل تجارة ما صغيرة محلية، إلا أنه عندما تقاعد المالك، فقد جيمي وظيفته ثم

أصبح عمله منقطعاً. في البداية مع التشجيع القوي من والديه، عمل جيمي كمشق وأحصائي ديكور بالمازل لأحد أصدقائه. وقد أتى إلى نهاية ما عندما أخذ جيمي أجارة قصيرة ولطيفة لمدة ثلاثة أسابيع في العام، تاركاً صديقه ليعمل هذه الوظائف. ولم يقدم أي فرد بهذه الوظائف، وبعد وقت وجع، ووجد فرداً آخر قد شغل مكانه.

ومنذ ذلك الوقت لم يعمل في أي وظيفة تعود عليه بعائلة. وقد وجد أنه من الصعوبة البحث عن أي وظيفة تعود عليه بعائلة. وأصبح، لأن يتقدم داخل نموذج ما مكتب ويفرق في مشاهدة التليفزيون، وشرب البيرة، ويسهر كثيراً، ويستيقظ متأخراً.

والآن هو يأخذ بعض مسئوليات الأطفال حيث يأتي يقوم بطفله من المدرسة الابتدائية لكن يؤدي ذلك بغير استعداد، حيث يرى أن ذلك ليس من أدواره. وهو يشعر بذلك على الرغم من وجود سبب وهو عدم تواجد زوجته حيث أنها تعمل في الفترة المسائية لتكسب دخلاً تصرفه على الأسرة.

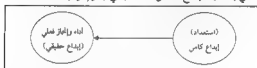
ويبدو أن جيمي لم يظهر إبداعاً صغيراً، لأنه صد مواجهته بتحديات مكافئة في حياته بالنسبة لتلك التي واجهتها بيرة، فهو غير قادر على أن يبدأ بأي استجابة لتلك. ويبدو أنه قد وجد بأنه من غير الممكن والمحتمل توليد بدائل محتملة ولتجيب تلك من خلالها ليكسب حياة أفضل لنفسه، وهذه لا تقبل الحدل كثيراً.

### الإبداع الكامن والإبداع الفعلي؛

1. الإبداع الكامن Potential: وهو ما تقيسه اختبارات الابتكار المعروفة بما تتضمنه من اختبارات الطلاقة ولأصالة والمرونة والحساسية للمشكلات وغيرها، إن هذه الاختبارات هي يبدو أقرب إلى استعداد الفرد لإنتاج أفكار جديدة أو الإبداع الكامن، وقد تكشف هذه الجوابب الكامنة عن نفسها وتحقق، وقد لا يحدث ذلك، فإذا كشفت عن نفسها وتحققت في مواقف الحياة ظهر النمط الثاني من لإبداع. وهذا يعني أن الإبداع الكامن يشمل الإمكانيات الإبداعية الموجودة داخل الفرد، ولم يتم تحقيقها فعلياً بعد.



2. الإبداع الفعلي أو المتحقق Actual: وهو ما ظهر في مواقف الحياة الفعلية ويستغرق وقت طويلا من عمليات الإعداد والتتيد، ويظهر هذا النمط من خلال التماثل، لخصب الفعّال بين جواب الإبداع الأساسية ( لقدرات والسمات، والعمليات، والبيئة الاجتماعية)، وهذا يعني أن الإبداع الفعلي هو الابتكارية بعد أن تسمى وتقوم بوظيفتها وتظهر في شكل الناتج الإبداعي، مثل الشعر والرواية والموسيقى والاختراع، والتصوير والنظرية العلمية، ويمكن النظر إلى الإبداع الفعلي باعتباره الإبداع الكامل بعد أن ينمي ويقوم بوظيفته



الشكل (5)

العلاقة بين الإبداع الكامن والإبداع الحقيقي

### الإبداع العام والخاص

عادة ما يتم الكلام عن الإبداع من دون أي خصوصية، أو الحديث عنه بشكل عام، وهذا يعني أن الإبداع يطوي على عوامل مشتركة بين أشكاله المختلفة ولكن توجد أيضاً عوامل اختلاف وتمايز وهكذا فإنه لا يوجد إبداع عام، لأن هذا الإبداع يظهر دائماً بطابع خاص كالإبداعين التقني والأكاديمي الخ

ومعرفة الخصائص والقوانين العامة للإبداع لازمة وضرورية ليس من أجل إعداد نظرية عامة للإبداع فحسب، بل من أجل إعداد الأشكال الخاصة للإبداع، وهي أيضاً لازمة من أجل أهداف عملية لإيجاد الطرق والوسائل التي تكون وتطور لقدرات الإبداعية عند الإنسان والإبداع من جهة ينبغي أن يصبغ في مظاهره المختلفة، أو في مجالات النشاط المختلفة

و للإبداع الخاص لدى يظهر كمحصلة أو نتاج جديد وقيم وذو فائدة من أجل المجتمع، لا يظهر لدى الشخص نفسه في مجالات أخرى غير المجالات لتشبهه، أو المتقاربة من مجال الإبداع المعني بمجال خاص

يوضح رونكو (Runco, 1987) أنه في دراسته الشمولية للأداء الإبداعي لدى 228 من الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين في مجالات هي الكتابة، والموسيقى والحرف والعزف والعلوم والتمثيل والمشاركة الاجتماعية، وقياس الكم والنوع في الإبداعية في هذه المجالات وجد أن هناك فارقاً بين الإبداع، العام وبين الإبداع الابتكاري، السامي، وذلك أن الكمية في الإبداع تعكس عمومية الأداء، ونوعية في الإبداع تعكس الخصوصية في الأداء. وأن قياس الإبداع في سن مبكرة يؤدي إلى تحديد كمية العمل الإبداعي والذي يمكن أن يؤثر على نوعية أداء الإبداعي، فالعمس ذو النوعية العالية يتطلب وقتاً للإحماء، ولأطفال يمكن أن يجدوا فرصة كافية لأداء نشاطات إبداعية كمية ونوعية

### الإبداع الفردي والجماعي

ظل الإبداع الجماعي فترة طويلة مرفوضاً، وغير معروف بسبب المفاهيم (الفردية) الموجودة في ظل ظروف المجتمع الرأسمالي. ووفقاً لهذه المفاهيم فإن الإبداع هو من إنتاج الأفراد وليس الجماعة، إنه يتوقف على مفهوم لحبة لبدة في مواجهة الجمهور أو الجماعات.

وفي نهاية القرن الماضي نشر (جوستاف لوبون) (كتابه عن علم نفس الجموع) والذي يعزل فيه عقلية الفرد عن عقلية الجماعة، ويرى أن الجماعة تحبط القدرات لفردية التميز، ويقول «إن المكتسبات الفردية تصمح في إطار الجمع وتزول معها لشخصية خاصة لكل واحد»، ويقول في موقع آخر «إن الإنسان بمجرد انتمائه إلى جمع من الجموع يهبط إذا عدة درجات من على سلم الحضارة فلعله كان وهو منزل فرداً مثقفاً، أما في وسط الجمع فهو غريزي وبالتالي هنجي»

ويلاقي مفهوم إبداع (الفرد) قبولاً من بعض الباحثين مثل كارلبي وريفيز وأحرين (Carlyle, Revesz)، وأن الإبداع حسب ما يرون يحتاج روح فردية لأن الاكتشافات والابتكارات التي تمت في الماضي وفي الوقت الحاضر أيضاً، قد ارتبط باسم شخص أو فرد واحد

ولا يجب أن نسي تقدير كارل روجر بأنه ما لم يُنمَّ لأفراد والجماعات قدراتهم الابتكارية، فستكون النتيجة هي العناء والإفادة، ولقراء، وبعد قراءة تقديره

إذ يقول في وقت الذي تتقدم فيه المعرفة، سواء كانت بناءً أو مخربة، في وثائق وقمرات كبيرة إلى عصر ذري هائل، يبدو أن التكيف الابتكاري هو احتمال لوحيذ لذي يمكن لإنسان من أن يصبح متمشياً مع التغير المتعدد الجوانب في العالم لذي يعيش فيه، وفي الوقت الذي تتقدم فيه الاكتشافات العلمية والاختراعات على أساس متروية هندسية، يصبح الأفراد السلبيون الذين يحضمون لثقافتهم عاجزين عن التعامل مع لفضايها والمشكلات المترابطة وما لم يستطع الأفراد و الجماعات والأمم أن ينحيوا، ويسوا، ويراجعوا بانكار أساليب تعاملهم مع التعيرات المعقدة، فمن السور سيطر، وما لم يستطع الإنسان أن يأتي بأساليب جديدة وأصيلة للتكيف لبيئته بسرعة ثمثل سرعة العلم في تغيير بيئته، فإن ثقافتنا ستصمحل، وسيكون الثمن لذي بدفعه لافتقارنا إلى الابتكار، ليس فقط سوء تكيف لفراد، وثورات الجماعة، بل أيضاً لإيادة الدولية (Rogers, 1970).

والابتكارية الاجتماعية النفسية، والتي تتمثل في مجال العلاقات الاجتماعية التي تتطلب الذكاء وإدراك السليم والخاصية، واحترام الفرد، والحررة في التعبير عن الأفكار، والاستعداد للدفاع عن المعتقدات (ابتكارية الحياة)

#### إبداع الذروة وإبداع الحياة

يمكن تقسيم مستويات الإبداع إلى مستويين متميزين

الأول: الإبداع المتميز على مستوى العالم ويسمى ذروة لإبداع

والثاني: الإبداع على المستوى المحلي، ويسمى المستوى العادي للإبداع وفيما يلي توضيح لكل منهما

#### ذروة الإبداع Sublime Creativity

توجد أعمال إبداعية كثيرة لاقت قبولاً على مستوى العالم الخارجي، بل تجاوزت هذا المستوى إلى مستوى الانتشار التجاري الواسع ولكن عدداً قليلاً منها يمكن أن يكتسب اعترافاً بالتميز على مستوى العالم ومن أمثلة هذه الأعمال الإبداعية لقليلة تلك التي استعقت جائزة نوبل أو غيرها من الجوائز العالمية الشهيرة، لأنها تسهم في توسيع الخبرة الإنسانية ورفع كفاءتها هذه الأعمال يمكن أن

نطلق عليها ذروة الإبداع وهذا يدل على أن المنتجات الإبداعية مختلفة من حيث درجة الإبداع فيها

### الإبداع اليومي أو الحياتي

توسع بيكولاس (Nichols, 1972) في مفهوم الإبداع ليشمل الأشخاص الذين لا يتحون أعمالاً إبداعية جديدة أو مؤثرة ومعترف بها. ولكن هذا المفهوم يعنى بالضرورة معالجة الإبداع بكونه صفة شخصية كامنة في نفوس الأفراد، سواء أنتجوا أعمالاً إبداعية أم لا. وتعد الإبداعية بهذا المعنى صفة موزعة على جميع الناس، وبمعى آخر ذلك أنه من المستحيل انعدام الإبداع عند شخص ما

أنواع الابتكار عند (ماسلو)

ويذكر (ماسلو) أيضاً أن هناك نوعين من الإبداع

1 الإبداع الأولي Primary Creativity

2 الإبداع الثانوي Secondary Creativity

وهو في هذا متائراً بفكرة فرويد عن العمليات العقلية الأولية (اللاشعورية) التي تقابل العمليات العقلية الثانوية (الشعورية) فالإبداع الأولي في رأيه هو ذلك الإبداع الذي يعتمد على العمليات الأولية أكثر من العمليات الثانوية، أما الإبداع الثانوي فهو ذلك الذي يعتمد على العمليات الثانوية فقط ويصم ذلك النوع الأخير معظم الإنتاج الإبداعي الذي نراه في العالم.

إلا أن (ماسلو) يفرح لنا بمزيج من الإبداع الأولي والإبداع الثانوي بسميه الإبداع المتكامل Integrated Creativity وهو ذلك الإبداع الذي ينتج عنه - في رأيه - الأعمال العظيمة في مجال الفن والفلسفة والعلم وكان (ماسلو) يريد أن يفرج بين ما هو لا شعوري وما هو شعوري حتى يثبت أن المبدع لا يعتمد فقط على اللاشعور بل لابد له من أن يكون على وعي بما ينتجه أثناء قيامه بفعل الإبداع، كما أنه يريد أن يوضح من خلال تعريفه هذا مدى مساهمة الإنسان المبدع في المجتمع بالبناء والإشباع بالإضافة إلى ما يحققه لنفسه نتيجة لذلك من إشباع عميق في الوقت ذاته

## الإبداع التخيلي والإبداع المنظم

وهناك محاولة لتصير التناقض بين الاتجاهين القائلين بالإلهام والسلبيه في مقابل الإرادة والقصود وتتمثل هذه المحاولة في تقسيم المبدعين إلى طرازين فتجد أن مفرج يطلق على الطرازين.

1. الطراز التأملي Speculative Type.

2. الطراز المنهجي المنظم Systematic Type

ويصف معظم علماء الرياضة والبيولوجيا الياهين ضمن الطراز لأول مثل نيوتن وجاوس. كما يضع ضمن الطراز الثاني آيشين ويوجد تصيب آخر إلى طرازين مشابهين هما:

- الطراز الحدسي الذي يعتمد في إبداعه على الحدث أو الإلهام، وهذا يرتبط بموضوع الإبداع.

- الطراز المنطقي الذي يعتمد إبداعه على التطور المنطقي للأفكار

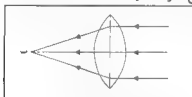
## مفاهيم مرتبطة بالابتكار

يعتبر لإبداع من الوجهة السيكولوجية نوعاً من التفكير التباعدي والتفكير التباعدي هو نوع من التفكير الإنتاجي، وفيه ينشع الطالب حلول المشكلات، ولا يختار حلاً معيناً من بين حلول متعددة مقترحة، إلا أن التفكير الإنتاجي - أي إنتاج حلول المشكلات - ليس من نوع واحد، فقد يكون على حد تعبير عالم النفس الأمريكي جيلمورد تقاربياً Convergent أو تباعدياً Divergent، وفي التفكير الإنتاجي التقاربي ينتج الطفل حلاً واحداً للمشكلة أو المسألة متفقاً على صحته مقدماً، أما التفكير الإنتاجي التباعدي فيتم فيه إنتاج حلول متنوعة متعددة للمشكلة الواحدة، دون أن يكون هناك اتفاق سابق على محكات الصواب والخطأ (مؤاد أبو حطب، 1993).

### التفكير اللام أو التفكير التقاربي

وهو الذي ينتهي بنتيجة محددة قبل الحصول على المعلومات، ثم الاتجاه إلى إجابة صحيحة معينة إنه يتضمن استنباط المتعلقات، ولاستدلال القياسي، والسهولة المدوية. الخ خلال التفكير التقارب، ويستخرج الفرد إجابة صحيحة واحدة لمعلومات معينة كما تأتي المعلومات باسترجاع خبرات سابقة وإتياع تسلسل و نظام منطقي معين.

ويمكن تمثيل هذا نوع من التفكير بالعدسة اللامة (المحدبة) التي تجمع الأشعة المتوازية الساقطة عليها لتركز في بؤرتها ويبدو هذا النوع من التفكير اللام في اختبارات الذاكرة والذكاء واختبارات التحصيل المدرسية حيث يطلب من التلميذ استرجاع معلومات معينة



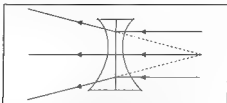
(ب) الشكل

العدسة اللامة، تمثل التفكير اللام أو التقارب

### التفكير المتشعب أو المتباعد

ويبدو في الحصول على المعلومات ثم الاتجاه إلى عدة حلول مناسبة متنوعة، حيث يستخرج الفرد من وحدة معينة (أو وحدات من المعلومات) وحدات أخرى عديدة ومختلفة من المعلومات.

ويمكن تمثيل هذا النوع من التفكير بالعدسة المفرقة (المقعرة) التي تفرق الأشعة المتوازية الساقطة عليها في اتجاهات متعددة



الشكل (7)

المعدة المقرقة، لثقل التكبير المتشعب أو المتباعد

ويحتمل أن تكون الإجابات المتولدة، لم يتعلمها الشخص بالمرّة من قبل، ولكنها مرتبطة بتلك الوحدت أو المعلومات المعطاة، وتأتي المعلومات عن طريق التحويل والتشكيل أن قدرات التفكير المتشعب أو المتباعد تتضمن الأصالة والطلاقة والمرونة وغيرها

ومن أمثلة الأسئلة المفتوحة التي تستثير الرغبة في البحث والتقصي ما يلي

- 1 إذا جاءتك هديتان أحدهما كبيرة جداً والأخرى صغيرة جداً فماذا تسمى أن تكون في كل منها لكي تجعلك أسعد طفل في العالم
- 2 إذا تسقلت أعلى مكان في العالم وكان باستطاعتك أن ترى من فوق قمته كل شيء فما هو أجمل شيء تراه ويشد انتباهك.

إن هذا النوع من الأسئلة لا يجعل الطفل فقط ينفذ ويبحث عن إجابة للسؤال بل يدرسه على أن يعبر عن نفسه ويعرف ماذا يحب وماذا يفضل، وذلك إلى جانب أنه يجعل المعلمة تعرف الكثير عن طبيعة كل طفل واهتماماته ومشاعره وهي مطلب أساسي للتواصل الجيد الذي هو من التعامل

### الاختراع والاستشاف

يتدرج تحت معنى الإبداع كلاً من

1. الاختراع *Invention*: وهو إنتاج مركب من الأفكار أو إدماج جديد لوسائل من أجل غاية معينة مثل اختراع جرهام بل للتليفون

2. الاكتشاف Discovery: أي اكتساب معرفة جديدة لأشياء كان لها وجود من قبل، سواء كان هذا الوجود مادياً أو يترتب عليه معلومات سبق وجودها، مثل اكتشاف كرسنوفر كولومبس لحجز «هند الغربية»، واكتشاف فللمنج للبلبلن

وقد ميز عبد الحليم محمود السيد (1977) بين الاختراع والاكتشاف حيث يعرف الاختراع (Invention) بأنه «إنتاج مركب جديد من الأفكار، أو إدماج جديد لوسائل، من أجل غاية معينة مثل اختراع (جرهام بل) للتلبلن» أما الاكتشاف فيطلق على معرفة جديدة بأشياء كان لها وجود من قبل، سواء كان هذا الوجود مادياً أو كان نتيجة مترتبة على معلومات سبق وجودها، مثل اكتشاف كريستوفر كولومبس لحجز «هند الغربية واكتشاف (فللمنج) للبلبلن

وفيما يلي توضيح أكثر اتساعاً لمفهوم الاختراع والإبداع

#### أولاً، الاختراع

الاختراع هو تركيب جديد لأفكار معروفة، ودمج هذه الأفكار لتتوصل إلى شيء جديد (مثل اختراع أدبسون للمصباح الكهربائي على سبيل المثال) (طرق كمال، 2007) والاختراع Invention هو تطبيق جديد لمعرفة قائمة بالفعل، أو هو مزج عناصر قديمة في إنتاج شيء جديد.

ويستخدم الإنسان في الاختراع ما هو موجود من ذي قبل لإنتاج شيء جديد قد يكون ما هو موجود مواد خام أو حتى مواد مصنعة لا يعتمد على خبرات الآخرين كثيراً بشارك الابتكار الاختراع في كل ما قيل أنفاً إن الجهود لبى بذلت خلال العترات السابقة والتي أنتت بأشياء مقابلها في كل آن وحين كالكهرباء والتليفون والسيارة والطائرة والراديو والتليفزيون والثلاجة والغسالة والكمبيوتر، ما هي إلا أمثلة على الاختراعات التي أنتت بأشياء جديدة في ميادينها فالاختراع ذروة عمليات الابتكار الأصيل ويكون الاختراع صادراً من حاجة معينة موجودة فعلاً لدى الإنسان أو تختلق هذه الحاجة ويقدر ما يكون وضع أي شيء جديد اختراعاً فإن الاختراعات تنصب على الآلات والأجهزة التكنولوجية التي بذات بشكل خاص مع



الثورة الصناعية، ولدت وتنامت إلى يومنا هذا. الخك في الاختراع هو ما يتبع منه الآخرون.

ومن الأمثلة على الاختراع، تحت الفان المصري القديم (أبو المول) ثم فيه دمج جزء من لإنسان (رأس خفر) مع جزء من كائن آخر (الأسد) ليجمع بين الحكمة والقطعة المثقلة برأس خفر والقوة والبأس المثقلة بجسم أسد. ولعل ذلك كان هاماً لما يحدث حالياً في التعميلات الوراثية لكائن حيث يدمج جزء من المادة لوراثية (الجينات) لهذا الكائن آخر لإنتاج أو تعديل كائن يجمع بين صفات متميزة للكائنات. لقد أمكن ذلك عام 1993 حين تم إنتاج البقرة (ووري) لتعزز حليباً بمائلاً لحليب الأم لبشرية ولتخرج بروتيناً آدمياً لمسعى (الغالاكتين).

### كيف اخترع الأخوين رايت الطائرة؟

كان اختراع الأخوين رايت (Wright) عبارة عن تجميع أربعة أفكار قديمة معاً وهذه الأفكار هي: شفرات المروحة، وجنير الدراجة الهوائية، وآلة لاختراق لدخلي، وتقليد لشكل الخارجي لجناح الطائر حيث وضعها هذه الأفكار ضمن نظام فكري معين، وصنعا منها ابتكاراً جديداً فكان عملهما هذا عملاً إبداعياً لكنه لم يحدث من فرغ وإنما حدث بالنظر إلى الأشياء المألوفة بطريقة غير مألوفة. ولكن ذلك لم يحدث بين عشية وضحاها، فقد بذلا جهداً كبيراً، وصرفا كثيراً من الأوقات وهما يراقبان بالمناظير حركة الغربان في طيرانها ويدرسان أشكال أجنحة الطيور لمعرفة كيف تغير الطيور اتجاه طيرانها. وقد صمما جناح الطائرة على شكل جناح الطائر. وقد لاحظا أن العريان تغير اتجاهها في السماء بواسطة تحريك مستوى ريشة المقدمة وهي الريشة الكبيرة التي تأتي في طرف الجناح، وتحريك ريش لذيل فاستمادا من هذه الملاحظة في تصميم الأجزاء المتحركة في جناح الطائرة. فالإبداع هو تمثيل في تجميع ما هو مألوف وإعادة ترتيبه لإخراج شيء غير مألوف.

### وكيف اخترع أديسون المصباح الكهربائي؟

ومن المخترعين المشهورين أديسون الذي سجلت له مئات الاختراعات وقد كان اختراعه للمصباح الكهربائي مبنياً على ثلاثة أفكار معروفة وهي وعاء زجاج،

وفكرة التفريغ من الهواء، وسريان التيار الكهربائي في موصلٍ لقد استطاع اديسون أن يرتب هذه الأفكار المألوفة ويصنع منها تركباً وفق نظام معين أدى إلى اختراع لمصباح كهربائي فكان عمله هذا إبداعاً ولكنه لم يصل إلى هذا الإبداع مصادفة أو دون عاء، فقد جرب آلاف المرات حتى حصل على فتيلة من معدن بضيء جيداً ويستمر لفترة طويلة، صحيح أن بداية العكسة قد تكون نوعاً من الإبداع ولكن تعيدها ونجاحها يحتاجان إلى جهد متواصل وعمل دؤوب شاق

ولعل هذه الأمثلة توصل بعض معاني الإبداع العلمي، الذي يطلق عليه أيضاً الاختراع أو الابتكار.

### ثانياً: الاكتشاف

و لاكتشاف Discovery هو اكتساب معرفة جديدة أو الوصول إلى شيء جديد لم يكن معروفاً من قبل، وذلك كالاكتشاف قارة جديدة فمع اكتشاف أمريكا - اكتشف العلماء آلاف من النباتات الجديدة التي لم تكن معروفة من قبل، كما اكتشفوا الحيوانات التي تعتمد في معيشتها على هذه النباتات. وظهرت الحاجة على علماء المعرفة الحفرية لتحديد طبيعة هذه الأرض فهناك الجبال التي يتحللها المصراوات والأنهار والبحيرات والعيان والبراري والطرق، وتشير جميعها إلى الغفر البرية في أمريكا

و لاكتشاف هو التوصل إلى شيء جديد في ميدان ما لم يسبق إليه أحد من ذي قبل كما فعل كولومبس، فاكتشاف قارة أمريكا وكشف (هيري كامدش) عاز الغيدروجين وكشف (كوخ) ميكروب السل، وكشفت (مدام كوري) عنصر ليورانيوم ويتضمن الكشف ارتياد ميدان جديد أو محل جديد قد يكون كهماً أو جزيرة أو عبة أو مجرة أو نجماً أو عنصراً أو أي ميدان أو مكان مجهول غير معروف للإنسان من ذي قبل كل ذلك موجود في الطبيعة، ولكن غير معروف إلى حد ذلك اليوم يختلف الاختراع عن الكشف من حيث أنه يتضمن تنظيم أشياء موجودة في الطبيعة بطريقة خاصة فريدة من أجل التوصل إلى شيء جديد غير موجود في الطبيعة وقد يأتي الاكتشاف عن طريق الصدفة والعظة العارضة، فالاكتشافات العظيمة في المجالات المختلفة، وقد لا تكون نتيجة لبحث أو جهد سطحي منظم، وإنما هي نتيجة لعامل الصدفة

حدث ذلك في اكتشاف الحرير الصناعي على يد الكيميائي الصغير (هيلير دي شاردونيه) (Hilaire de Chardonnet, 1878) الذي كان يعمل مع (باستير) Pasteur في مشككة إيقاف الوباء الذي كاد يهلك ديدان القز (ديدان الحرير) في فرنسا. وينم كان يعمل في حجرته المظلمة بألواح فوتوغرافية. سقطت منه عفواً رجاجة كولوديون Collodion (محلول مادة البتروسليلوز في مذيب من الإيثير أو الكحول) على المنصدة ولم ينظفها في الحال. وبعد مدة لما حاول أن يمسح المحلول المنسكب، وجد أن بعض السائل المذيب قد تسخر تاركاً مادة عليقة لزجة ثابتة، وحيما مسح المادة بقطعة من القماش لاحظ أن غيوطاً رقيقة طويلة من الكولوديون قد سحبت وامتدت معه، ورأى أن تلك الخيوط تمثل خيوط الحرير الطبيعي. إن هذه الحادثة مع وجود العقل انهما قد أدى إلى اكتشاف خيوط الحرير الصناعي.

كذلك لأمر فيما يتعلق باكتشاف روي بلانكت Roy Planket مادة الـ Teflon، وهي أكثر أنواع البلاستيك مقاومة للحرارة والأثر المتلف للمواد الكيميائية، وينطبق نفس الحال على اكتشاف أول صبغة من مادة الأميلين Aniline (صبغة الأنيلين البنفسجية Mauve). فبينما كان ويليام بيركن William Perkin في سن الثامنة عشر طالباً في كلية الكيمياء للكلية بلندن سمع أستاذه هور هوتمان Von Hofmann يتحدث عن احتمال تحضير مادة الكين Quinine من البنثالين فشرع (بيركن) في إجراء سلسلة من التجارب محاولاً تحقيق هذا الاكتشاف، ولكن النتيجة كانت الفشل في تحضير (الكين)، إلا أنه أثناء تلك محاولات اكتشف مادة جديدة لا تقل أهمية، وهي صبغة الأميلين البنفسجية التي استخدمت فيما بعد في صباغة الأقمشة الحريرية والقطنية في ذلك الوقت.

أما الاكتشاف المقصود فهو ينتج عن التخطيط ويتمثل في اكتشاف بكويرل Becquerel للنشاط الإشعاعي (1896) نتيجة إشعاعات ليورسيوم Uranium الخام على لوحات فوتوغرافية - استلزم إجراء مريد من البحث لاكتشاف أي عصر جديد موجود باليورانيوم الخام ويكون سبباً في تلك الإشعاعات. وقد سلك بكويرل هذه لمشكلة إلى مدم كوري وبيير كوري Pierre Cune 1898 لبحثها، ونتج عن ذلك اكتشاف البولونيوم Polonium والراديوم Radium والمستخدم حالياً في علاج السرطان.

أما البحث التحليلي المنسق فيتمثل في طريقة أرهينيوس Arrhenius في بناء نظرية التأين Ionization التي تفسر كثيراً من الظواهر الكيميائية وكذلك العمل على تطوير المعامل النووي Nuclear Reactor، والقنبلة الذرية Atomic Bomb، واكتشاف الأسولين بواسطة فريدريك بانتج F. Banting، ونظرية النسبية لأينشتاين Einstein.

### الاتجاه نحو الإبداع

الاتجاهات الإيجابية نحو الإبداع هي التي تستثير وتحفز الاستعداد للاستجابة بشكل معين تجاه مواقف معينة بصورة تلقائية ومستمرة نسبياً وهذا الاتجاه لدى الإنسان بناء مركب من الشعور والتفكير والسلوك، فالجانب لشعوري أو ما يطلق عليه البعض الوجداني هو الشكل العاطفي الذي يربط الإنسان بالموضوع ويحدد درجة إقباله أو إحتجائه، أو حبه أو كراهيته، أو موافقته أو معارضته له.

ويشير الجانب الفكري في اتجاهه إلى مدى نقله إلى مجموعة الأفكار والمعتقدات والجميع التي يتقبلها الشخص نحو موضوع الاتجاه حيث تكون هناك أفكار مسقة من الموضوع تحدد درجة القبول والرفض والجانب السلوكي هو النابع للجانب الشعوري والتفكيري حيث يتحول إلى ترجمة بالقبول أو الحركة أو الفعل ونائي خطورة الجانب السلوكي للاتجاه في أنه إذا كان سلبياً، فسوف تصحبه إهانة التفكير والنمو الإبداعي لصاحبه.

### التحديث والتجديد والتطوير

التحديث: أحدث الشيء ابتدعه وأوجدته، والحديث تقيص القديم، ويقال استحدثت شيئاً أوجدت شيئاً جديداً، والحديث - الحديث من الأشياء.

التجديد: اشتقاق من الحد وهو الاجتهاد في الأمور، ويقال فلان جد أو مجد أي مجتهد وأخذ مصدر الجديدي، والجديدي ما لا عهد لك به.

التطوير: هو إدخال التحسين على الأشياء، بما يحقق فيها الانتماع الأمثل. وهذا التطوير من سمات التعلم الإبداعي الذي يحقق في أفراد الميل إلى التطوير والتحسين والبحث عن ذلك مع عدم الوقوف عند المؤلف والمعتقد، سيما في المجالات التي يوضع التقدم فيها لتطوير أدواتها، وإجراءاتها، وليس ذلك التطوير محصوراً في الآليات

الصناعية والكيميائية والفيزيائية والهندسية كما هو اعتقاد كثير من الناس، بل إن مجالات التطور أرحب من ذلك، فهي في الإدارة والتعليم... وغيرها

### الموهبة

الموهبة Giftedness لغة: اسم من وهب، وجعلها مواهب، وهي كل م وهه الله لك (متن اللغة) وتستخدم اصطلاحاً بمعنى المواهب العية، ويقصد بها استعدادات النوع في المجالات غير الأكاديمية مثل الموسيقى والرسم والشعر والتطريز وقد توسع بعض الباحثين في معنى الموهبة Talentedness وجعلها تشمل جميع أنواع النبوغ الأكاديمية وغير الأكاديمية ويقصد بها: التفوق العقلي، والتفوق في التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى المواهب العية

يقول مارلاند Marland إن الموهوبين هم أولئك الأفراد الذين يشتم تحديدهم من قبل أشخاص مؤهلين مهياً، على أنهم يتمتعون بقدرات بارزة في مجال واحد أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني، تجعلهم مقدورهم أن يحققوا مستوى مرتفعاً من الأداء فيه.

وتعد الموهبة استعداداً طبيعياً أو طاقة فطرية كامنة غير عادية في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني التي تحظى بالتقدير الاجتماعي يمكن أن توهل الطفل مستقبلاً لتحقيق مستويات أدائية إذا ما توافرت لديه العوامل الشخصية ولدافعية اللازمة، وفرص التعلم والمران والتدريب اللازمة، وتهيأت له الظروف البيئية المواتية، وموهبة الطفل في شتى صورها ومظاهرها عبارة عن استعداد كامن، يمكن له أن ينشط ويزدهر، أو يضمحل ويندثر

وهكذا يشير مفهوم الموهبة إلى قابلية، واستعداد طبيعي لدى الطفل في مجال ما يهيؤه لاكتساب مستوى أعلى من المهارة والمعرفة والكفاءة عن طريق المرن. ولخيرة اللذان يمكن أن يطوروا هذا الاستعداد من إمكانية محتملة حالياً - في مستوى الموهبة - إلى مقدرة على الأداء والإنجاز بالفعل مستقبلاً في المستويات التالية في النموذج المقترح

ومفهوم الموهبة يختلف عن مفهوم الذكاء العالي، وعن مفهوم الإبداع، وعن مفهوم التفوق الدراسي، فقد توجه الموهبة ولا يوجد الذكاء العالي أو الإبداع أو التفوق في التحصيل الدراسي، وقد يوجد الذكاء العالي أو الإبداع أو التفوق في التحصيل ولا توجد مواهب لذا يفصل استعمال الموهبة بمعنى استعداد خاص لسرغ في الأدب والموسيقى والفنون والقيادة والمهارات البدنية و لرباصيات واللغات ولعلوم والميكانيك وغيرها (مرسي، 1992)

وقد أشار البعض على نوعين من الموهبة

1. الموهبة العامة Giftedness: وهي مستوى عال من الاستعداد والقدرة (العامة) على التفكير المتجدد والأداء العاقل في أي مجال من مجالات لشط الإنسان سواء كان علمياً، اجتماعياً، قيادياً، جالياً أو غيره من المجالات، وهي ذات أصل مغري ترتبط بالذكاء حتى أنها تميز بين متفوق الذكاء أو الألمي Bright، المبتكر Creative، المتفوق Superior، والمغري أو السابغة Genus أو الموهوب جداً، وفيها قد توجد الموهبة ذكاء أو ابتكار، أو تحصيل الخ
  2. الموهبة الخاصة Talented: وهي مستوى عال من الاستعداد أو القدرة (الخاصة) على الأداء المتميز في (مجال معين) أو أكثر من مجالات الشط الإنساني، وهي ذات أصل تكويني (لا ترتبط بالذكاء) حتى أن بعضها قد يوجد بين المعافين كالتحلمين عقلياً، وهي تميز شخصاً بعبه دون غيره بالتفوق في أداء المهاري الخاص المرتبط بمجال الموهبة موسيقية Musical، جسدية Physical، ميكانيكية Mechanical، مية Artistic، لغوية Linguistic
- ويفرق جروان (2002) بين الموهبة والتفوق بقوله.

- 1 الموهبة تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط، بينما يقابل التفوق لأداء من مستوى فوق المتوسط
- 2 المكون لرئيس للموهبة وراثي يسما المكون الرئيس للتفوق بيئي
- 3 الموهبة طاقة كامنة ونشاط أو عملية، والتفوق نتاج هذا النشاط أو تحقيق لنلك الطاقة

4. الموهبة تقاس باختبارات مفسدة، بينما يشاهد التفوق على أرض الواقع
5. التفوق بطوري على وجود موهبة وليس العكس، فالتفوق لا بد أن يكون موهوباً وليس كل موهوب متفوقاً

ومصطلح المتفوقين استخدمه كل من عبد العزيز الشخص وزيد ن سرطاوي (1994) في كتابهما لترجم عن تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين كمصطلحين متميزين، حيث يشير مصطلح المتفوقين إلى أولئك الأطفال عموماً يتميزون بمستوى مرتفع من حيث الذكاء، أو مصطلح الموهوبين إلى أولئك الأطفال الذين يتميزون بقدرات خاصة تؤهلهم للتفوق في مجالات معينة سواء أكاديمية أو فنية أو مهنية، ورغم ذلك فليس بالضرورة أن يتميزوا بمستوى ذكاء مرتفع، أو مستوى تحصيلي عام مرتفع، فقد يتميز بعضهم في الرياضيات، والبعض الآخر في الكيمياء، والبعض الثالث في القراءة والأدب.

هذا وقد حاول جابه عد تفسيره للموهبة أن يميز بينها وبين التفوق العقلي حيث ربط بالقدرات التي تسو بشكل طبيعي غير مقصود و التي تطلق عليها الاستعدادات، في حين ربط التفوق بالقدرات التي تمو بشكل مقصود ومنظم أو المهارات التي تكون خبرة في مجال من مجالات النشاط الإنساني وحرف جابه الموهبة Giftedness بأنها قدرة فوق متوسطة في مجال أو أكثر من مجالات لاستعداد بمجالات. الاستعداد العقلي، الاستعداد الأكاديمي، الابتكاري، الاستعداد لانفعالي والاجتماعي، الاستعداد الحسي/ حركي، الاستعداد للابتكار، مجالات أخرى للاستعداد.

بينما عرف التفوق Talented بأنه أداء فوق المتوسط (أداء متميز، في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني، وحدد مجالات التفوق على أنها التفوق العقلي، التفوق الأكاديمي، التجارة وإدارة الأعمال، التفوق في القيادة، التفوق العلمي، التفوق الفني، التفوق الرياضي، مجالات أخرى للتفوق

في ضوء فهم الموهبة (بوصفها تمثل استعداداً يميز بالإبداع في لرشد) وقد قسم ماينكل هاو (Hawe, 2005) في دراسته المتميزة عن الموهبة والإبداع، أنواع الموهوبين إلى ثمانية أنماط في ضوء ثلاثة محكات أساسية تشمل

1. مدى ما حبروه الأفراد في الصغر من تنشئة محفزة وداعمة للإبداع
2. مدى بزوغ الموهبة لديهم منذ الصغر.
3. ما وصلوا إليه في الرشد من إبداع

من بين هذه الأنواع نوعان يمثلان قطبين متطرفين، أولهما من تلقوا تنشئة محفزة على الإبداع في صغر، وكانوا موهوبين وهم صفار ثم أصبحوا مبدعين في مرحلة الرشد بعد ذلك، وثانيهما من لم تلقوا تنشئة محفزة على الإبداع في الصغر، ولم يكونوا موهوبين وهم صفار، ثم لم يصبحوا مبدعين بعد ذلك في الرشد أما الأنماط لستة لأخرى من الموهوبين فهم ينقسمون إلى مجموعتين، لأولى تصمم ثلاثة أسرع من الموهوبين، وهم الأفراد الذين استمتعوا بتنشئة محفزة ومدعمة في الصغر، ومع ذلك نابت صورة إسهاماتهم في الصغر مقارنة بإسهاماتهم في الرشد فهناك

1. لأفراد الذين كانوا أطفالاً موهوبين، ثم أصبحوا في الرشد قديرين على الإنجاز الإبداعي (الفئة الأولى).
2. وهناك من كانوا أطفالاً موهوبين، ولكنهم صبروا عن أن يصبحوا في الرشد قادرين على الإنجاز الإبداعي (الفئة الثانية)

مجالات الاستعداد أو الموهبة لدى الأطفال

- الاستعداد العقلي
- الاستعداد الأكاديمي الخاص
- التفكير الإبداعي.
- الاستعدادات الفنية والأدائية التشكيلية والموسيقية والدراما
- الاستعدادات النفس حركية أو الرياضية.
- القيادة الاجتماعية
- استعدادات أخرى.



وتتبدى هذه الموهب أو الاستعدادات من خلال اهتمامات الطفل ولعبه التحليلي (الإيهامي) والإنشائي والتلقائي. واستخدامه الذقة للعطفية للتعبير عن مشاعره وأفكاره، وكذلك استخدامه أساليب خاصة في حل لألغاز والمشكلات، والمسائل الحسابية، ومن خلال الرسم ومعالجته اليدوية للمواد والخامات، وبناء المكعبات وأشعة العك والتركيب، كما تعكس من خلال نزعه الإيمانية Animism، وأحلام اليقظة، وما يجتذبه بعينه من قصص وحكايات يعتقد أنها صحيحة وواقعية، وما يطرحه من أمثلة تعد غير عادية وذكية

وفيما يلي بعض خصائص الموهبة.

- 1 أن الشخص الموهوب يمتلك تميزاً وتفوقاً في أحد الجوانب الفنية أو العلمية أو الأدبية، أي أنه قد يكون متميزاً في الرسم أو الموسيقى أو الشعر أو كتابة القصة، إلى آخر هذه الجوانب
- 2 عندما تكون الموهبة مقترنة بقدر من الابتكار فإن الشخص الموهوب يمكنه في هذه الحالة أن يقدم أعمالاً تتسم بأن أفكارها جديدة
- 3 إن الشخص الموهوب قد يكون قادراً على اكتشاف حلول جديدة لمشاكل قديمة.
- 4 إن الموهبة تستلزم أن يكون الشخص الموهوب على قدر كبير من الذكاء
- 5 يميل البعض إلى القول بأن الموهبة قد تكون أكاديمية أو غير أكاديمية، وفي حالة كونها أكاديمية فإن ذلك يتطلب أن يكون الشخص الموهوب على قدر كبير من الذكاء، أما إذا كانت الموهبة غير أكاديمية فإن الذكاء الشديد ليس مطلوباً، ومع ذلك فإن الشخص إذا كان يمتلك أيضاً قدراً عالياً من الذكاء فإن هذا يجعله في وضع أفضل دون شك.

في ضوء ما سبق عرضه من مفاهيم لموهبة Giftedness أو الاستعداد العالي، والتصوق Talent، والإبداعية Creativity، والعبقرية Genius، ولشي يعبر عنها بالشكل الهرمي الذي تمثل الموهبة قاعدته وأساسه، وإذا تهيأت لها العوامل والظروف المناسبة، فإنها تأخذ مستويات أخرى من الأداء الفعال ترتقي صعداً وتتمثل في التفوق والإبداعية والعبقرية



الشكل (8)

مستويات الأداء الإنساني الفائق (القرطبي، 2005)

كما يمثل النموذج الهرمي شكل مجموعة من المتغيرات الوسيطة التي تصل ما بين الموهبة والمستويات التالية من الأداء، أو تنقل تلك الاستعدادات والطاقات المعطية من طور الكمون إلى طور العافية والتحقق من خلال لأداء المتميز، أو الإبداعي، أو العقري، وتمثل هذه المتغيرات في العوامل الشخصية والذاتية والبيئية (المنزلية والمدرسية والاجتماعية) والتعلم والمران والتدريب والممارسة والخبرة

وقد أشار سيك (Sisk, 1987) إلى أن الإبداع يمكن أن يكون موهبة، ولكن الشخص يمكن أن يكون موهوباً وليس مبدعاً (ابتكارياً)، والإبداع يمكن أن يكون نتيجة دكاء، ولكن ليس كل شخص ذكي مبدع (محمد قنديل، 1997) إلى أن ظهرت تيارات ونهايات جديدة وآراء تنادي بأن المواهب لا تقتصر على جوانب معينة وإنما تمتد إلى مجالات الحياة المختلفة، وإنها تتكون بفعل الظروف البيئية التي تقوم بترجيحه الفرد إلى استثمار ما لديه من دكاء في هذه المجالات (عادل الأشول، 1997)، وهذا رأي (تانسوم) أن أي تعريف للموهبة يجب أن يكون في إطار اجتماعي، لأن الإنسان قادر على إتقان عدد كبير من المهارات، إلا أن المجتمع والثقافة هما اللذان يحددان أي هذه المهارات يعد من قبيل الموهبة الرفيعة، ويتغير تقدير المجتمع وتشجيعه للإنجاز تبعاً لروح العصر (Kaplan, P. 1993)

## العبقرية

عبر عند العرب: موقع تزعم أنه من أرض الحبش، وكل مبتكر ومجد، خاصة الشعراء قبل الإسلام، كانوا يسبون ما عندهم لجن يتلقون منه قال ابن الأثير عفر قرية تسكنها الجن فيما زعموا، فكلما رأوا شيئاً فائقاً غريباً عما يصعب عمله ويدق، أو شيئاً عظيماً في نفسه سبوه إليها فقالوا عبقرى

وفي اللسان العربي: عبقرى القوم هو سيدهم، وقيل لعبقرى هو الذي ليس بوقه شيء، وفي المصطلح المعاصر، العبقرية هي قوة الخلق والتوليد والابتكار عند لكتب أو لشاعر أو العالم، وفي المعجم العربي العبقرية هي قدرة على الإبداع والابتكار.

إذا استخدمناه بالمعنى الأول نسبة إلى عفر بلاد الحبش، اعتبر العبقرى مخلوقاً غريباً يختلف عن سائر البشر، يأتي بأعمال خارقة عن طريق الإلهام الذي يأتيه من عالم آخر غير عالم الحسي وأما بالمعنى الثاني، فقد اعتبر العبقرى شخصاً من نوعية خاصة عنده ملكة خارقة، لا يشاركه فيها أحد، وهي التي تجعله يأتي بأعمال فائقة، في ناحية من النواحي التي يقدرها المجتمع فالعبقرى عد جالتون هو شخص من نوعية خاصة متفوق جداً في ناحية معينة، تمكنه من الوصول إلى مركز مشهور

إن استعمال العبقرية يجعلها من أعمال غير البشر استعمالاً خاطئاً، وكذلك جعلها من نوعية خاصة مختلفة عن سائر البشر. واستعمالها مرادفة للمذكاة انعمالي استعمال غير دقيق لأن هذا، بجانب لواقع الحال، فليس كل صاحب ذكاء عال قادراً على الأداء العبقرى الذي لا يقوقه شيء في الجدة والجودة والدقة

ولذلك يفصل استخدام العبقرية في وصف الأداء الذي لا يقوقه شيء في الجودة والدقة والحدة، والعبقرى على هذا النحو هو الشخص الذي يظهر بوقاً عالياً جداً، ويأتي بأعمال عبقرية تحقق له شهرة عظيمة في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع.



## قدرات الإبداع لدى الأطفال

أولاً، الحساسية للمشكلات

ثانياً، الملاحظة

ثالثاً، الخروقة

رابعاً، الأسئلة

خامساً، التفصيل أو الإثراء أو التعميق أو التوسيع أو التوسيع

سادساً، القدرة على إعادة التنظيم وإدراك العلاقات

سابعاً، التخيل

ثامناً، الاحتفاظ بالإنجاز أو مواصلة



### الفصل الثالث

## قدرات الإبداع لدى الطفل

اهتم العديد من بحوث النظريات المعرفية بالتحليل العاملي للابتكارية وخاصة بحوث (جيلفورد)، وقد توصلت هذه البحوث والأطر النظرية إلى القدرات العقلية المكونة للقدرات الابتكارية العامة.

ويرى وليم عبيد (2000) أن الإبداع يبدو في

1. مهارات حلّيا في التفكير: مثل رؤية علاقات جديدة، إعادة تركيب وتنظيم معارف بطرق أصيلة وغير مألوفة، طلاقة في التفكير مرونة عقلية في التحول والتكيف وتعديل مساراته في التفكير، تمكيز تباعدي بعيد عن الحلول التقليدية والمطية عند مواجهة مشكلات وهذا يعني أنه لا يستبعد من خبراته السابقة ومن موروته المعرفي.

2. تقديم إنتاج أصيل متميز. وهو ما يعطي فيما مضافة من فكر وابتكار مادي جديد، أو يحدث تحولاً في منتج قائم يحقق قيمة وفائدة اجتماعية وقد يحدث الإنتاج نتيجة تخيل ذهني أو تفكير بصري، ذلك أن التصورات لذهنية تلعب دوراً في تنمية وإنتاجية القدرة الإبداعية ويعني ذلك أن الإبداع ليس مجرد شطحات ذهنية بلا هدف، ولكنه نشاط عقلي يؤدي إلى إنتاج شيء ذي منفعة قد يكون متعة ذهنية أو فائدة مرجاة أو خطوة على طريق ابتكار جديد تيسره إمكانيات مستقلة وفي جميع الحالات ينسب الإبداع بالحدة وكثيراً ما يقابل بالدهشة والاستغراب والإعجاب المصحوب بلحمة جمالية

ويرى وليم عبيد (2000) أن التراجع بين العقل والوجدان يمسك أن ينشع عنه إبداع إن مشاعر الشخص وأحاسيسه تجاه مشكلة ما أو فكرة معينة تكون حافزاً جيداً للاستمرار والإصرار على الاستمرار في استقصاء حل مشكلة ومتابعة فكرة تقول

(ليدا جين سيفرد) في الكتاب المترجم بعنوان (أشوية العلم) إن لشعور يأتي بطور من البحث مدفوعاً بحب الطبيعة بدلاً من الرغبة في التحكم. الانبهار بجمال الطبيعة، الإحساس العاطفي بالعمل، الاستثارة ستعلم أشياء جديدة، السعادة برؤية نموذج ينشق، الوجد في لاكتشاف، التلدد بالبحث عن الحقيقة، الانبهاج بالعلاقات مع المرملة. هذه المشاعر يمكن أن تلهم حلولاً للمشكلات الهامة. وتستطرد بالقول حين يرتبط التفكير والشعور معاً بطريقة غير متسقة، يفقد كل منهما الخاصية التي تحدد من العذقة، يوسع الشعور من الضيق العيني للتفكير، وفي نفس الوقت يوسع التفكير من سلاسل الحب الذي يصره الشعور. إذا ترابطاً معاً بصورة ملائمة، تستطيع أن ترد هذا في شكل طريق إبداعي جديد. حين يتحد التفكير والشعور يفقد كلاهما وغزته، ويعطي اتحادهما إكسبر الحياة.

وفيما يلي القدرات العقلية، الأساسية المكونة للقادرة على التفكير الابتكاري، والقدرات العقلية المساعدة في عمل وظهور القدرة على الإبداع

### أولاً، الحساسية للمشكلات Sensitivity of Problem

هي القدرة على إدراك مواطن الضعف أو النقص أو لعجوات في الموقف المتبر، لا يدركها الأفراد العاديون إن الشخص المدع يهي وجود المشكلة أو عاصر الضعف في البيئة أو الموقف، واكتشاف المشكلة هو الخطوة الأولى في عملية البحث عن حل لها، وحاسيته تدفعه لأن يلاحظ الأشياء غير المألوفة وغير العادية والشادة والمغيرة في محيط الفرد، وإثارة تساؤلات حولها، (الغانف مثلاً) لماذا لا يكون بشكل معين يسهل على الأطفال استدعاه لطلب الجدة مثلاً

يختلف الناس في درجة حساسيتهم للمشكلات، كما يختلف الفرد الواحد في درجة حساسيته لأنواع المشكلات التي يواجهها ودرجة اهتمامه بإيجاد حلول لبعضها وعدم اهتمامه بالآخرى، وهذه الحساسية تثير دافعا للتعبير أو التعمدين أو حل تلك المشكلات (الحاجة أم الاختراع)

ويقصد بالحساسية للمشكلات، الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عاصر ضعف أو عدم التوازن في البيئة أو الموقف. ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من



غيرهم في ملاحظة مشكلة والتحقق من وجودها في الموقف ولاشت أن اكتشف المشكلة يمثل خطوة أولى في عملية البحث عن حل لها، ومن ثم إضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسيات وتعديلات على معارف أو منتجات موجودة، ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية أو الشادة أو الغريبة في محيط الفرد، أو إثارة تساؤلات حولها مثال ذلك لماذا لم يتم أحد بإجراء حيال هذا الوصف المشكل؟ أو لماذا لا يكون جهاز (الهاتف مثلا) بهذا الشكل، حتى يسهل على الأطفال استخدامه لطلب السجدة مثلا؟

عما سبق يتضح أن الحساسية للمشكلات تعني قدرة الفرد على التعرف على مرطن الصعف والقصور والأخطاء في شيء معين، وبمعنى آخر قدرة الفرد على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد في الوقت الذي لا يرى فيه فرد آخر أية مشكلات، مما يحفز الفرد ويدفعه إلى إيجاد الحلول المناسبة

ويعرّفها جيلمورد بأنها قدرة الشخص على رؤية المشكلات في أشياء أو أدوات أو نظم اجتماعية قد لا يراها الآخرون فيها، أو التفكير في إدخال تحسيات يمكن إدخالها على هذه النظم أو هذه الأشياء

ويربط تورانس بين الإبداع والحساسية للمشكلات، حيث يعرف الإبداع بأنه عملية إدراك الثغرات والاحتلال نتيجة العناصر والمعلومات المفقودة، وعدم الانساق الذي لا يوجد له حل متعلم، والبحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف فيما لدى الفرد من معلومات، ووضع العروض حولها وربما إجراء تعديلات وإعادة اختبار الفروض. (حسين الدريقي، 1985)

ويشير هذا العامل إلى قدرة الشخص على أن يرى موقفا معينا بطوي على عدة مشكلات تحتاج إلى حلول، وهذه هي البداية الضرورية للإبداع، وهذا العامل يشير كثيرا من الأسئلة حولها لما فيه من عمومية فهل الإحساس المقترص بالمشكلات يقتصر على نوع معين منها أم يمتد ليشمل كل أنواع المشكلات؟ وهل يمثل صفة إدراكية مثلها هو صفة التفكير الذي يؤثر على إدراكنا للبيئة واطعانا عنها أم هو المفهوم القديم (حب الاستطلاع) تحت اسم جديد؟ وهل هو مجرد القدرة على توجيه

الأمثلة التي توضح باحتبارات جديدة يمكن ساؤها لقياس العروق العرقية بين الناس في هذه القدرة؟

وقد أمكن بالفعل الوصول إلى تحديد هذا العامل من طريق عدة اختبارات صممت لقياس درجة التنبؤ إلى العيوب أو أنواع النقص، سواء أكانت في الأشياء المادية أم في المؤسسات الاجتماعية إن الشخص المبدع شخص لديه قدرة عالية على النقد والإحساس بأن الواقع يحتاج إلى إصلاح، فهو صاحب نظرة تفوقية، حيث لا يوافق على طول الخط على كل شيء، إنه يعارض ويمحس ويتقرب ويفتش، وكل شيء عنده يحتاج إلى نظرة عميقة.

وقد أشارت سهر الماشي (1980) إلى أن القدرة على الحساسية للمشكلات تتضمن القدرة على:

- 1 اكتشاف التعارض الذي يمكن أن تطوي عليه مواقف أدنية معينة مما تتضمنه هذه المواقف من عناصر غير ملائمة
  - 2 تلخيص ما تطوي عليه مواقف معينة من تناقض أو عاصر متضاد، تبدو جوهرية
  - 3 العطف إلى عيوب أو تناقضات تمكسها مظاهر سلوكية معينة سواء أكانت هذه المظاهر محدودة (تكاد تكون فردية) أم واسعة (يمكن أن تغطي نظاماً وعادات اجتماعية)
  - 4 التعرف على عيوب في أشياء معينة (الأدوات أو الأجهزة) تحول دون بلوغها مستوى أعلى من الكفاءة أو المعالجة في الوظيفة التي تقوم بها
  - 5 قدرة الشخص على استنتاج الأسباب التي يمكن أن تكون قد لعبت دوراً في إحداث مشكلات معينة سواء أكانت هذه المشكلات تتعلق بعادات وسلوكيات فردية أم تتعلق بتقاليد وعرف اجتماعي
  - 6 توقع المشكلات التي يمكن أن تتولد عن مواقف سلوكية معينة، سواء أكانت هذه المواقف دأها بمثابة مشكلات أصلية تسلم إلى مشكلات أخرى فرعية، أم كانت مواقف عادية أساساً لكنها تتضمن احتمالات الوقوع في مشكلات
- ويشترط سهر الماشي (1980) أن العديد من الباحثين أكدوا على أهمية هذه القدرة والتي رصدت من بينهم:

- 1 تأكيد جيلفورد وميرفيلد ومن بعدهما بيرت وبارون أن عامل الحساسية للمشكلات يمثل شرطاً مهماً للإبداع، وأنه يمثل خطوة البدء في أي تفكير خلاق، والذي قد لا يمكن البدء بدونها.
  - 2 تأكيد تورانس Torrance أن الحساسية للمشكلات تمثل الركيزة الأولى للعملية الإبداعية، وهو ما يبيح في تعريفه للإبداع بأنه عملية إدراك للتفرعات وللاحتلال والعناصر الباقية، وتكوين الأفكار والعروض حولها، واحتمار هذه العروض وربط لنتائج. وإجراء ما يتطلبه الموقف من تعديلات، وإعادة احتار العروض.
  - 3 إشارة تايلور Taylor إلى ردة المبدعين في التغلب على طمبان المجهول كما يتحدد في رؤية اللاوضوح فيما يراه الآخرون واضحاً
  - 4 إشارة ماسلو Maslow إلى الرغبة الملحة لدى المبدع في مساواة الواقع لراهن وعدم الرضا بما هو كائن.
  - 5 إشارة اليكسندر Alexander إلى حسابة المبدع الواضحة لكل ما يبدو غير متوازن في طبيعته مع الإيمان بشرعية احتكام العرد إلى داخله
- بم سبق يتضح أن الأفراد المبدعون يتمتعون بإحساس كبير بالبيئة، وهذا يمكنهم من ملاحظة الأشياء التي لا يلاحظها الآخرون عالياً، ويظهر نقص لإدراك بسبب للاتصاف بالباط محددة في التفكير، مثال ذلك: ما الصفة المشتركة في الأرقام 1، 4، 9، 16، 25، 36، 49، 64\* الإجابة المعتادة هي أنها مربعات الأعداد لمتتالية من 1 إلى 8، وما يمكن أن ينظر الأفراد المبدعون إلى شكل الأرقام بطريقة مختلفة، فهل يمكن أن تلاحظ أي الخصائص تتمتع بها هذه الأرقام؟ إن العروق بين هذه الأرقام تكون المتوالية (3، 5، 7، 11، 13، 15، ) كذلك فإن الأفراد المتميزين في حل المشكلات يضعون في أذهانهم أنه لا يوجد شيء تام ومكتمل، وأن كل شيء يمكن تعديله وتطويره.
- كتب «المشكلات الأساسية أو اغامة المتصلة باستخدام الشيء وشكله ومادته التي يصنع منها» ولطوب منك كتابة المشكلات التي تطرأ على ذهنك عندما تفكر في الأشياء الشائعة التالية المقدمة لك وغير مطلوب منك التفكير في حلها أو التفكير في طرق الحصول على الشيء أو طريقة التخلص منه

تمرين:

ما المشكلات التي تحدث إذا لم تتواجد الأشياء التالية في حياتنا؟

أ. النار التي نستخدمها في طهي الطعام وفي الصناعة وغيرها

ب. الملح والسكر اللذان نستخدمهما في الطعام وغيره.

ج. الورق الذي نستخدمه في الكتابة.

مثال: إذا قدمت لك شمعة يمكنك أن ترى المشكلات التالية

1. كيف توقدها؟

2. كيف نحفظ بها مشعلة؟

3. كيف نحفظها من الوقوع؟

4. ما المدة التي ستظل فيها مشعلة؟

5. ماذا نعمل بنقاط الشمع المتساقطة؟

تمرين:

ما التحسينات التي يمكن إدخالها على نظام الرواج في العصر الحالي؟

1

2

3

4

5

تمرين:

ما التحسينات التي يمكن إدخالها على نظام الإحالة على المعاش؟

1

2

3

4

5

## ثانياً: الطلاقة Fluency

الطلاقة هي فيض من الأفكار والمقترحات والصور والتعبيرات ملائمة للتدعية، التي ينتجها الشخص في فترة زمنية معينة ومن المفترض أن هذا السيل من الأفكار والمقترحات سوف تحتوي على عدد من الأفكار الجديدة ويمكس القول أنها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والمترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات، وذلك كاستجابة تداعي ملائمة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، أو هي قدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار في فترة زمنية محددة وتشير الطلاقة إلى الجانب الكمي في الإبداع، والذي يعني تعدد الأفكار التي يمكن أن يأتي بها المبدع، ويجب أن تتميز هذه الأفكار بلامتها لمتطلبات البيئة الواقعية، وبالتالي يجب أن تشبع الأفكار العشوائية الصادرة عن عدم معرفة أو جهل كالحرفات.

وأهمية الطلاقة للإبداع لا يعني أن كل المبدعين يجب أن يعملوا تحت ضغط الوقت أو الزمن، وأن ينتجوا بسرعة، ولكن ذلك يعني أن الشخص الذي يكون قادراً على إنتاج عدد كبير من الأفكار في وحدة زمنية معينة، يكون لديه فرصة أو احتمال أكبر (بعد تثبيت كافة العوامل الأخرى) لإيجاد أفكار ذات قيمة من بين هذا الكم الكبير من الأفكار.

### أنواع الطلاقة

يمكن تحديد أنواع الطلاقة في إطار التفاعل بين كل من أنواع المحسوس والسوئع وعملية التفكير التباعدي، وبما يلي بعض أنواع الطلاقة.

#### 1. طلاقة الألفاظ أو الكلمات

يشير هذا العامل إلى القدرة على إنتاج عدد كبير من الكلمات بشرط أن تتواءم في تركيب الكلمة خصائص معينة، ويمكن أن تسمى وفق نظرية البناء العقلي لجينفورد بالإنتاج التباعدي لوحدات الرموز أو الحروف أو الكلمات، ومن أمثلة على ذلك

أ اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تضم الأحرف الثلاثة ك، ا، ن

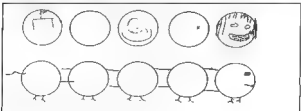
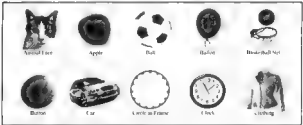
ب هات أكبر عدد ممكن من الكلمات المكونة من أربعة أحرف وتبدأ بحرف ح  
ح اكتب أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بحرف م وتنتهي بحرف م

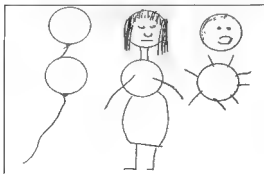
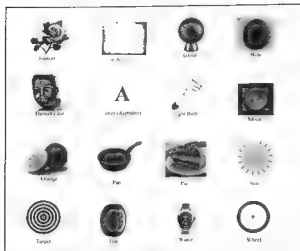
## 2. طلاقة الأشكال

هي القدرة على تعبير وتحويل الأشكال، وذلك بإضافات بسيطة حيث يتم الرسم لسريع لعدد من الأشكال بإعطاء التفاصيل أو التعديلات كالاستجابة لمثير بصري معين، ومن الأمثلة على ذلك

١ كون أكبر عدد من الأشكال أو الأشياء باستخدام الدوائر المعلقة المقدمة لك  
ب كون أكبر عدد ممكن من الأشكال أو الأشياء باستخدام الخطوط المتوربة المقدمة لك

مثال (١) يقدم عدد كبير من الدوائر ويطلب من المبحور، أن يستخدمها في عمل أكبر عدد من الأشكال مستخدماً تلك الدوائر ومن الحلول المقدمة





مثال (2): ويقدم فيه للمعجميين شكلاً يمثل رمزاً بسيطاً، ثم يطلب منه إضافة بعض الخطوط البسيطة إليه لكي يمثل شيئاً ذا معنى، مثل العلاقة التالية الموصحة في الشكل التالي



ويمكن لكل معجمي تكوين أكبر عدد من الأشكال المتشعبة، كما في الشكل التالي، على سبيل المثال:



3. كتاب مفتوح



2. رتبة نائب عريف



1. خطوط كهرياء



6. نظارة



5. ورقنا شجر



4. ثماعة

وغير ذلك من الأشكال ارسـم أنتـ.



### 3. طلاقة الأفكار أو المماني

وهي القدرة على ذكر أكبر عدد من الأفكار في زمن محدد، ولا يؤخذ في الاعتبار نوع هذه الأفكار عند تقييم الشخص، ولذلك تحسب درجة الطلاقة على أساس المجموع الكلي لعدد الاستجابات دون النظر إلى نوعيتها كما يحدث في الأصالة، ويسمى هذا العامل وفق تصور جيلفورد بالإنتاج التاعدي لوحدة المعنى، ومن الأمثلة على ذلك:

- أ ادكر أسماء لأشياء ذات اللون الأبيض التي تكون
- ب ادكر أقصى ما تستطيع من الأشياء الدائرية
- ج ادكر النتائج المترتبة على عدم الإعجاب لمدة سنة كاملة
- د ذكر الاستعمالات غير العادية للقلم الرصاص
- ه ادكر الاستخدامات غير المألوفة لعبة الشطرنج
- و أن يعطى أربعة حروف كدائيات لأربع كلمات، ويطلب منه أن يكون أكبر عدد ممكن من العبارات لمعبدة (أ م و م )
- ز أن يعطى أربع كلمات لتكوين أكبر عدد ممكن من الجمل باستخدام تلك الكلمات (نهر، شجرة، شاطئ، ورد).

تمرين (1)

أعط عناوين مناسبة للقصة القصيرة التالية...

كانت هناك زوجة بكاء وأحضر لها زوجها طيبا ليجري لها جراحة، استطاعت بعدها أن تطلق وتتكلم، غير أن زوجها فقد راحته بكلامها المتواصل، الذي لا يكاد يقطع فما كان منه إلا أنه ذهب للطبيب ليجري له جراحة حتى لا يسمع زوجته

العناوين المقترحة للقصة هي:

1. 2
3. 4

## تمرين (2)

قدم عناوين مناسبة للقصة التالية:

رجل خذع في شراء مزرعة مهجورة وضع فيها كل ثروته، وما أن ذهب لمعيته، حتى اكتشف أنها صحراء قاحلة مليئة بالثعابين، ففكر قيمته يتركس أن يفعلها بها حتى لا يشعر بالضيق ماله هباء، فما كان منه إلا أن أحاطها بالأشجار، ثم قام بدراسة وسائل تربية الثعابين، وبدأ يبيع بها، ثم يصطادها لبيع جلودها لمصانع الأحذية والحافظات وسمها لمصانع الأمصال ومعامل الدواء، ويصدر لحومها إلى شعوب تألف وتحب لحوم الثعابين، وبذلك جمع وبيع بدلا من أن يفسد، لذلك كان رجلا قويا ذا خيال واسع وصبر لا يعرف اليأس

العناوين المقترحة:

1. 2.
3. 4.

## تمرين (3)

أنهار أحد لمباني العالية على من فيه، غير أن رجلاً كبيراً وشاباً استطعا التعلق بعمود من الأشجار على مسافة عالية من الأرض وكان وزنهما معاً أثقل من أن يتحمله العمود، فقال الرجل الكبير لكم الله يا أباي، هاتم تنتظرون عودة أبيكم وسيعود إليكم محمولاً على أكتاف الرجال، ونهيا للإلقاء نفسه حتى ينقذ الشاب فطلب منه الشاب أن يتمهل وقال أما أنت فلك إباء ينتظرونك، أما أنا فليس هناك من ينتظرنى، وألقى بنفسه إلى الأرض إنقاذاً للشبح

العناوين المقترحة:

1. 2.
3. 4.

## 4. الطلاقة التعبيرية Expressional Fluency

وهي القدرة على سهولة التعبير والصياغة لأفكار معينة باستخدام الكلمات، بحيث يربط بينهما ويجعلها جميعاً متلائمة مع بعضها، مثل إعطاء أكبر عدد ممكن من

العبارات أو الجمل ذات خمس كلمات تكون جميعها مختلفة عن بعضها بعضاً، وعلى ألا تستعمل أية كلمة منها مرتين.

وتعرف المرونة التعبيرية أيضاً بأنها «القدرة على التعبير عن الأفكار، وسهولة صيغتها في كلمات أو صور للتعبير عن هذه الأفكار، بحيث تكون متصلة ببعضها وملائمة لموضوع معين، والمرونة التعبيرية قد تكون شعبية أو تحريرية».

### ثالثاً، المرونة Flexibility

هي القدرة على توليد أفكار متنوعة، أو تحويل مسار التفكير عندما يتعبر المثير أو متطلبات الموقف. والمرونة هي عكس الجمود العقلي الذي يعني تضييقاً ذهنياً أو عقدياً محددة سلفاً، وغير قابلة للتغيير حسب ما يتفق مع الحاجة، ومن أنواع المرونة المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، وكذلك مرونة إعادة التنظيم أو إعادة التحديد وذلك بالتخلي عن علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة.

#### أ. المرونة التكيفية

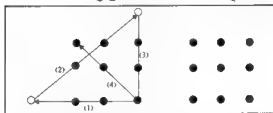
وتعني أن يعبر الشخص مصطراً وجهته الذهنية لمواجهة مشكلات جديدة، مما يتطلب قدرة على إعادة بناء المشكلة، مثال ذلك قد تظهر الحاجة إلى المرونة التكيفية في حل مشكلات الهندسة، حيث يتوقف الطالب عن الحل حتى تشعر رايته الذهنية، فيعبر مثلاً في إقامة عمود أو حط بزوايا معينة، وعندما يتوصل إلى الحل كذلك فإن المرونة التكيفية مطلوبة في كثير من مواقف الحياة اليومية مثل إحضار شيء من مكان مرتفع دون وجود سلم، أو إعداد وجبة معذبة دون استخدام النار... الخ.

ويسمى هذا النوع بالمرونة التكيفية لأنها تحتاج لتعديل مدروس في السلوك ليتفق مع المشكلة المحددة والحل السليم، فإذا علقنا خيطين في طرفي الحجر بحيث يكون كل منهما بعيداً عن الآخر، وطلبنا من مجموعة من الأشخاص (كل واحد منهم على حدة) أن يقف في وسط الحجر، وأن يحاول أن يجده حلاً يستطيع من خلاله الإمساك بالخيطين في وقت واحد إن الشخص المرن يستطيع أن يسلك سلوكاً ناجحاً تمكنه من مواجهة هذه المشكلة، فيقترح مثلاً القيام بأرجحة أحد الخيطين،

وتناول الحيط لآخر، أما الشخص غير المرن عقلياً فقد لا يستطيع أن يجد حلاً لتلك المشكلة، لأنه قد لا يتمكن من أن يواجه الموقف بحل عقلي مناسب وهذا يطبق على كافة المشكلات التي تواجهنا وتتطلب منا حلولاً مرة  
**تمرين النقاط التسع**

المطلوب هنا من المبحوث أن يوصل النقاط التسع بأربع خطوط مستقيمة ودون أن يرفع القلم من على الورقة. هذه المشكلة تكون صعبة لا يستطيع معظم الناس حلها، وأن القلة التي تحلها تستغرق في ذلك وقتاً طويلاً وترجع هذه الصعوبة إلى تجمع هذه النقاط التسع مع بعضها لتشكل مربعاً ولذلك يقل ميل الفرد للحروح بعيداً عن حدود هذا المربع والفرد الذي يحاول حل هذه المشكلة سوف يرسم خطاً يربط بين ثلاث نقاط تمثل جانباً من جوانب هذا المربع، وعند هذه النقطة تتداخل عاداتنا مما أن يدور الفرد ليكمل المربع أن يمد الخط في اتجاه واحد.

(أ) النقاط التسع (ب) النقاط التسع مع الخطوط



## 2. المرونة التلقائية

وهي تعني حرية تغيير الوجهة الذهنية، أو حرية غير موجهة إلى حل معين. والمرونة هنا تكون من أجل اقتراح حلول ممكنة لمشكلة غير قائمة تتميز هذه الحلول بأنها لا تسير في اتجاه واحد.

بالكشف عن عدد التحويلات أو الانتقال من فكرة إلى فكرة أو من نوع إلى نوع آخر من الحلول في السياق الواحد، يمكن أن نحسب عدد الأنواع المختلفة من الأفكار

و لصور التي أنتجها الشخص. فلو افترضنا مثلاً أننا قدمنا للفرد صفحة مليئة بالدوائر وطلبنا منه أن يقوم برسم الأشكال المناسبة لإكمال تلك الدوائر، فيمكن تقدير درجة المرونة بمحصر الأنوع المختلفة للأشياء التي رسمها (مثلاً الأثاث والحيوانات ولطيفور والملابس وأدوات الكتابة...) ودرجة المرونة تكون هي عدد تلك الفئات، أما درجة الطلاقة فيكون العدد الكلي للرسوم التي رسمها الشخص بصرف النظر عن أنواعها أو فئاتها أو قدرتها.

مثال. إذا كان المطلوب مثلاً ذكر أكبر عدد ممكن من الأسماء، يمكن أن يذكر أحد الأشخاص ما يأتي: حائط، عمود، بيت، حجرة، الخ. ويمكن أن يذكر شخص آخر ما يأتي: ولد، حائط، فن، مهارة، شجرة، الخ. وبذلك يمكن القول أن الشخص الثاني يتميز بقدر عال من المرونة التكيفية لأنه ذكر أسماء تمثل فئات مختلفة فئة الكائنات الحية، وفئة الجماد، وفئة المعاني بينما الشخص الأول لم يغير زاوية ذهنه عن نوع واحد من الأسماء هو ما يتعلق بالمباني.

تمرين إجراءات التعديلات:

يقدم للممحص، في هذا الاختبار، أسماء لعدة أشياء مألوفة، ثم يطلب منه اقتراح اثنين من التحسينات التي يمكن إدخالها على كل منها، مثل (ساعة) مثلاً، وفيما يلي بعض الإجابات التي يمكن تقديمها أو ما يشابهها

1. ساعة تعمل تلقائياً بدون كهرباء أو بطاريات أو مبريك.

2. ساعة تعمل مرودة برنامج ناطق يخبرك بمواعيدك الهامة.

3. ساعة ذات زجاج لا يتحطم أو يتكسر.

4. ساعة تطلق شعاعاً يسل الشخص الآخر لمترة وجيزة، في حالة الدفاع عن النفس.

5. ساعة تلتقط الصور أوتوماتيكياً في حالة الحوادث أو محاولة الاعتداء.

6. ساعة حاسبة، تعطيها المعلومات فتزودك بالنتيجة.

تمرين النتائج المترتبة:

ويطلب فيه من الممحص ذكر النتائج التي تترتب على وقوع حدث معين، مثل ماذا نتوقع أن يحدث لو أن الناس لم نعد في حاجة إلى النوم؟

وعبما يلي بعض الإجابات المتوقعة.

- 1 إن فترة الإنتاج سوف تستمر لساعات طويلة.
- 2 إنه لن يكون هناك حاجة لصناعة الساعات المنبهة للاستيقاظ صباحاً
- 3 إنه لن يكون هناك ضرورة لإنتاج الحبوب المومة
- 4 إنه لن يكون هناك حاجة لشراء ملابس النوم
- 5 إن الناس لن يحتاج إلى الفنادق. وهكذا

مثال يوضح القدرة على المرونة، وهو يبدو في قدرة الخطاط على كتابة حرف

A بـ 56 طريقة مختلفة عن بعضها البعض ويبرز سؤال آخر وهو ما أكثر هذه الحروف اختلافاً ويعتبر غير مألوف عما تتوقعه؟ أو يتوقعه الآخرون؟



وتبدو المرونة في مدى السهولة التي يتغير بها الفرد موقعه العقلي أن يجد غلطاً بديلة هدفه وإذا كانت العلاقة بأنواعها تتحدد كما بعدد الاستجابات التي تصدر عن المفحوص، فإن المرونة تتحدد بكيفية هذه الاستجابة كما يتمثل في تنوعها واختلافها

لنأهب العقلي المعتاد يعوق المرونة (عذس، 1984، أبو حطب، 1992) يقصد بالتأهب العقلي المعتاد بأنه حالة من الاستعداد أو التهيؤ التي تجعل الفرد يستجيب بطريقة معينة فكرياً أو ظاهرياً. ويلاحظ أن التوقع هو سوع من التأهب العقلي، وأن التأهب العقلي يحد من إمكانية حل المشاكل، وهو شرط يحد من مدى الفرضيات لموضوعة، وليقول الوصول إلى حلول

وتوجد إحدى الدراسات التي توصلت إلى أن (إعاقة)، وفيها تم تقديم سلسلة من المشكلات من النوع التالي أرسلت أم ولدها إلى الشهر ليحضر (3) لترات من الماء بالنصب، وقد رودته بإناء سعة (8) لترات وآخر بسعة (5) لترات ووضح كيف يمكن لتطفل إحصار (3) لترات باستخدام هذين الإناءين فقط

إن الحل بالطرح يتلخص في أن يملأ الطفل الإناء الذي سعته (8) لتر، وأن يفرغ الماء منه في الإناء الذي سعته (5) لترات، فيبقى في الإناء الأول (3) لترات فقط والمسائل التي استخدمت في هذه التجربة لم تكن أصعب من هذه، ولكن كنت من نفس النوع واحتوت على استخدام ثلاثة أو ب، والحجم المطلوب في كل حالة، يظهرها الجدول التالي

| الحجم المطلوب | سعة الأنية |     |    | رقم المشكلة |
|---------------|------------|-----|----|-------------|
|               | جـ         | ب   | أ  |             |
| 100           | 3          | 127 | 21 | 1           |
| 99            | 25         | 163 | 14 | 2           |
| 5             | 10         | 43  | 18 | 3           |
| 21            | 6          | 42  | 9  | 4           |
| 31            | 4          | 59  | 20 | 5           |
| 20            | 3          | 49  | 23 | 6           |
| 8             | 3          | 39  | 15 | 7           |
| 25            | 3          | 76  | 28 | 8           |

إن المشاكل السبع الأولى كلها تشير إلى نفس السق. مصاعفة (جـ) ووصافتها إلى (أ) وطرح المجموع الناتج من (ب)، وبذلك تكون المعادلة (ب - 2 جـ - أ) إن المشكلتين 6، 7، يمكن أيضاً حلها بطريقة أسهل. ففي حالة المشكلة (6) يكون الحل

23 = 3 = 20) أو (1 جـ) وفي حالة المشكلة (7) 15 - 3 = 18 أو (1 جـ)، أما المشكلة (8) فيمكن حلها بشكل أسط كالناتي 28 - 3 = 25 أو (1 جـ)

وعندما طلب إلى مجموعتين من الأفراد أن يحاولوا حل هذه المشاكل، بحيث طلب إلى الأولى منها حل جميع المسائل (من 1 إلى 8)، وطلب إلى الثانية حل المسائل الثلاث الأخيرة (من 6 إلى 8) فقط، فقد قام 80٪ من الأفراد في المجموعة الأولى باستخدام نفس الأسلوب في المسائل الأخيرة كالأسلوب الذي استخدم مع خمسة الأولى، وقد فشلوا في حل السؤال الثامن في الوقت المحدد أما أفراد المجموعة الثانية فلم يجدوا صعوبة في حل المسألة الثامنة، وغالبيةهم حلوا المسألتين 6، 7 بأسلوب أبسط

لقد تعمد أفراد المجموعة الأولى أسلوباً ووضعوا عقلاً لمعالجة المسائل بطريقة محددة، واستمروا في استخدام نفس الأسلوب، رغم توفر بعض الأساليب الأفضل. وقد فشلوا في إيجاد أسلوب آخر للسؤال الثامن في الوقت المحدد

وتبدو أهمية تدريس مهارة المرونة في زيادة البدائل أو الخيارات، والسماح للتلاميذ بالاحلال على وجهات النظر الأخرى، وزيادة قدرة التلاميذ على تغيير اتجاه فكرهم من وقت لآخر كجزء من التفكير التباعدي، وأن يزيد من عدد وأنواع الاستجابات المطروحة، وأن ينظر إلى ما هو أبعد من الحل الواحد أو الأول للمشكلة المطروحة

ويوجد مثال للعب الدور، يشجع على المرونة في التفكير لدى التلاميذ، حيث يناقش المعلم تلاميذه، عندما يقول لهم، ماذا تمنى أن تكون؟ فتكون الإجابات مثلاً:

- أتمنى أن أكون مهندساً أو طياراً (وضح لماذا، ثم تصرف كأنك لمهندس أو الطيار)
- أتمنى أن أكون عمالاً أو حصاباً (وضح لماذا، ثم تصرف كأنك المزارع أو الحصاب)
- أتمنى أن أكون أسداً أو أفعى (وضح لماذا، ثم تصرف كأنك الأسد أو الأفعى)
- أتمنى أن أكون طاولة أو كرسي (وضح لماذا، ثم تصرف كأنك الطاولة أو الكرسي)
- أتمنى أن أكون سيباً أو زهرة (وضح لماذا، ثم تصرف كأنك السيف أو الزهرة)



تمارين لقياس المرونة التفكيرية:

تمرين (1)

يطلب من الطفل أن يذكر كل ما يعرفه عن الاستخدامات الأخرى، لكل شيء من الأشياء التالية

أ. قلم رصاص خشبي...

ب. كوب بلاستيكي.

ج. إطار سيارات

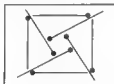
د. حزام جلد

هـ. قالب طوب أحمر

تمرين (2)

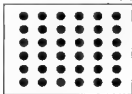
باستخدام 8 أعواد من الثقاب يمكنك تكوين مربعين وأربعة مثلثات.

الحل هو:

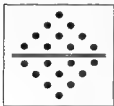


تمرين (3)

لديك 36 دائرة موصولة في 6 صفوف، أرفع 6 دوائر بحيث أن ما يتبقى رأسياً أو أفقياً يكون زوجياً.

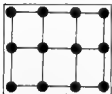


انظر إلى الشكل التالي هل تستطيع تحويل المثلث العلوي، بحيث يشبه المثلث السفلي وذلك بتغيير أو نقل ثلاث دوائر فقط؟ إذا وجدت صعوبة في حل هذه المشكلة فذلك



يرجع إلى أنك تنظر إلى قاعدة المثلث على أنها ثمانية، وهذه النظرة تعوق حل المشكلة، افصل المثلثات دوائر التي في الزوايا وسوف تجد أنك تحل المشكلة بطريقة جديدة وسهلة، وتوجد أمثلة كثيرة وبسيطة توضح لنا أن صعوبة حل المشكلات يعتمد على كيفية إدراكها لها.

تمرين (4)



انظر الشكل التالي ثم نفذ ما يأتي

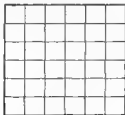
1. انزع 3 أعمدة لتحصل على 4 مربعات
2. انزع 4 أعمدة لتحصل على 4 مربعات
3. انزع 5 أعمدة لتحصل على 4 مربعات

تمرين (5)

حاول أن توزع الدوائر الست البيضاء، والدوائر الست السوداء في دحل



مربعات الجدول التالي، بحيث يشغل كل صف أفقي وكل عمود رأسي دائرتين إحداهما بيضاء والأخرى سوداء



## رابعاً، الأصالة Originality

تدو الأصالة في القدرة على إنتاج أفكار أو أشكال جديدة ومقبولة ونوعية، ويصف الأطفال ذوو الأصالة بأنهم يستطيعون أن يتعدوا عن المألوف والشائع، ويدركون علاقات ويفكروا في أفكار وحلول، مختلفة عن تلك التي يفكر بها آخرون أو تلك المذكورة في كتبهم، وكثيراً ما ثبت فائدتها وتدعو إلى الدهشة (عزاد أبو حطب وعبد الله سليمان، 1973)

إن التلميذ، التفكير الأصيل، لا يكرر الأفكار المحبطة به، وهو يهتق تكرار أفكار الآخرين وحلولهم التقليدية للمشكلات، والأصالة هي التجديد، كأن يأتي لتلميذ بأفكار جديدة متجددة بالنسبة لأفكار زملائه.

وإحصائياً تشير الأصالة إلى قدرة التلميذ على إنتاج أفكار قليلة التكرار بالمفهوم لإحصائي خاص المجموعة التي ينتمي إليها التلميذ، وتعتبر الحدة وعدم الشبوع هي محور الأصالة في رأي (جيلفورد)، أي أنه كلما قلت درجة شبوع الفكرة رادت درجة أصالتها، ولذلك يوصف التلميذ المدع بأنه يستطيع أن يتعد عن المألوف أو الشائع من الأفكار وقد أكد ماكينون (Mackinnon, 1962) أن الإبداع الحقيقي يهتق بثلاثة متطلبات أساسية هي:

- 1 أن يتضمن استجابة أو فكرة جديدة، بمظهر عدم التكرار الإحصائي
- 2 أن تكون هذه الفكرة الجديدة ملائمة للواقع والأصالة أو الحدة في التفكير أو العمل، على الرغم من ضرورتها للإبداع، ليست كافية بذاتها فلا بد لهذه الفكرة من أن تسهم في حل مشكلة معينة أو تتلاءم مع موقف معين أو تحقق هدفاً بذاته
- 3 أن يتضمن استثماراً أصيلاً بالإضافة إلى تقييم وتفصيل وتطوير ما يتمحضر عن هذا الاستثمار.

وتختلف الأصالة عن كل من عوامل الطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات في الآتي:

- 1 لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يعطيها الشخص، بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار، ونوعيتها، وهذا ما يميزها عن الطلاقة.

2 تشير المرونة إلى تغور الشخص من تكرار تصورات، أو أفكاره هو شخصياً، أما الأصالة فهي تشير إلى التغور من تكرار ما يفعله الآخرون، وهذا ما يميزها عن المرونة

3 لا تتضمن شروطاً تقويمية في النظر إلى البيئة، كما لا تحتاج إلى قدر كبير من الشروط التقويمية المطلوبة لقد الذات حتى يستطيع المبدع أن يطلق في أفكاره الجديدة، وهذا ما يميزها عن الحساسية للمشكلات، التي تحتاج لغدر مرتفع من التقويم سواء في تقويم البيئة أو الذات

والأصالة هي فكرة جديدة تنصف بالتميز، والطرامة والتباعد (التوقع بعيد المدى) ولا تخضع للأفكار الشائعة والحلول التقليدية للمشكلات، ولا تكون تكراراً لأفكار الآخرين، وهي أكثر الخصائص ارتباطاً بالسائح أو التفكير الإبداعي وهي إدراك الفرد للأشياء في صورة جديدة غير مألوفة، أو إدراك علاقات نادرة جديدة أو إنتاج أفكار طريفة (سعد الدين إبراهيم، 2002) ويحددها سيد حجي بأنها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الاستجابات ذات الارتباطات البعيدة غير المباشرة بالموقف المثير، أو استجابات نادرة وماهرة (في. المزيدي، 1993)

ويمكن التمييز بين الأصالة وماقي القدرات الإبداعية - على نحو ما أوضح عبد الستار إبراهيم على النحو التالي:

1 لا تقف الأصالة عند كمية الأفكار الإبداعية، التي يعطيها الشخص، بل تقف عند نوعية هذه الأفكار من حيث الجودة، وعدم الشيع، والتغور من لامثال وهذا ما يميزها عن الطلاقة الإبداعية، التي تقف عند مستوى كم الأفكار دون النظر إلى مميزات نوعية لهذه الأفكار

2 أن نواصر قدر كبير من الأصالة يشير إلى نواصر قد أكبر من التغور من تكرار ما يفعله الآخرون، وهذا ما يميزها عن المرونة التي تقف عند التغور من تكرار الشخص لذاته أفكاره أو أفعاله فيعكر الشخص في أكثر من إطار

3 أن ما يميز الأصالة عن المرونة التكيفية هو أن الابتعاد عن الواضح والعادي والتقليدي ففي حالة المرونة التكيفية يكون في حالة تهيؤ من النوع الذاتي

العقلي أما في حالة الأصالة فهو بالنسبة لحالة التهؤ من لسوع الخارجي الاجتماعي أي أن الابتعاد هـا نوع من الابتعاد عما يفعله الناس عقلياً

4. وعن الفرق بين الأصالة والحساسية للمشكلات، يرجع إلى الاختلاف بينهما في مستوى القدرة على التقويم، حيث يبدو أن الحساسية للمشكلات تحتوي على قدر مرتفع من التقويم (ليس متوافراً في الأصالة) (عد الستار إبراهيم، 1997)

### الدعشة والأصالة

أشار برور (1962) إلى أن القدرة على الحدة من شأنها أن تثير (الدعشة) كما أشار أيضا إلى أن الملاءمة الفعالة مهمة كذلك، وإلا فإن أية فكرة عبثية أو سلوك لا عقلاي يدعش الإنسان، يمكن أن يقال عه إنه إبداع وانثلاميد في حاجة إلى أن يتمموا كيف يمكن الوصول إلى الدعشة الفعالة، ويركز شتين (1963) على ضرورة أن تكون الدعشة فعالة وإلا فإنه يمكن القول بأنه كلما قلت معرفة الشخص إرداد إبداعه فاية فكرة يمكن أن تكون مدعشة لأي إسان جاهل<sup>9</sup> وحيث أن مفهوم الإبداع إيجابى فسر غير المحتمل أن يقر المجتمع الشر والقتل وإلا فإنه يمكن النظر إلى أعمال محرمة اجتماعيا على أنها مدعة ولهذا فإن الأخلاقيات ينبغي أن تكون من عناصر الإبداع إذ، اعتبرنا الإبداع ظاهرة اجتماعية

ويمكن التمييز بين الحدة الفاعلة وعبر الفاعلة وذلك بالتفرقة بين الإبداع المزيف وشبه الإبداع فالإبداع المريف يتسم بأنه عبر مألوف ليس إلا (كأن تركب خائما في الأنف وأنت ذاهب إلى عمل) أما شبه الإبداع فيتضمن الخيال وخصائص الإبداع (الملاءمة بدرجة متحفظة).

والأصالة هي أكثر الخصائص ارتباطا بالإبداع، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على الحدة والتعد كمحك للحكم على مستوى الإبداع، ولكن المشكلة هنا هي عدم وضوح الجهة المرجعية التي تتحد أساسا للمقارنة هل هي نونج الراشدين؟ أم نواتج المجتمع العمري؟ أم النواتج السابقة للفرد نفسه؟ كيف لنا أن نعرف أن فكرة أو حلا لمشكلة ما يحقق شرط الأصالة؟ وماذا لو توصل ثان في بلدن متباعدين إلى حل إبداعى لمشكلة ما في أوقات متقاربة<sup>9</sup>، ألا يستحق الثاني وصف المدح لأنه جاء متأخرا في إنجازه<sup>9</sup> (جروان، 2004)

إن بعض الأفراد لا يرون أنفسهم كمبدعين، لأنهم يقارنون قدراتهم نظيرتها لدى أصحاب المبدعة تاريخياً، والأطفال أيضاً قد يقارنون أداءهم لإبداعي بأداء معلمهم أو بأحد الأباء أو بقدر ما ذا مهارة فائقة في أحد التخصصات، وهذا يقودهم للاعتقاد بأنهم ليسوا مبدعين. ويميز تقرير ناسا (NACCCE) بين ثلاثة تصنيفات للأصالة، هي التاريخية والنسبية والفردية

#### أ. الأصالة التاريخية Historic

إن بيتهوفن وأبشتاين يكونان مبدعين وذلك بالمقارنة بباقي الأفراد في مجالهم، فهم يبدون دور أصالة تاريخية. فعندما طور أبشتاين نظريته الخاصة بالنسبية وعندما قدم بيتهوفن مجموعة من المعين المشدين في العمل السيمفوني (السيمفونية التاسعة) اكتملت جدة هذه الأفكار وأصالتها في المحيط البشري

#### ب. الأصالة النسبية Relative

تبدو الأصالة النسبية عندما يكون عمل فرد ما أصيلاً في عمل ما خاص، وذلك بالمقارنة بمجموعة من زملائه تبدو الأصالة النسبية وبمعنى آخر إن استجابة أو اختراع أو مقالة طفل ما، قد تكون أصيلة في مقارنتها ببقية الأطفال من نفس العمر الزمني، لأنه أخذ مدخلاً ما مختلفاً وأتى بشيء جديد للمجموعة الخاصة به

#### ج. الأصالة الفردية Individual

يمكن أن نرى الأصالة الفردية عندما يكون عمل فرد ما أصيلاً بالنسبة لعمله الشخصي السابق، مثال ذلك، عندما يؤدي طفل ما تجربة ما عملية ويكتشف قوانين الحادية الأرضية، فإن ذلك ليس بمعرفة جديدة للحس البشري، لكنها جديدة أو أصيلة فقط لذلك لطفل العردي فإذا كرر الطفل استخدام نفس الأدق، أو العناصر عند تركيب شيء، دون النتائج قد يعتبر مكرراً أو حتى مملاً، لكن إذا قام نفس الطفل بعد ذلك واستخدم العناصر المختلفة، فإن التركيبة الجديدة قد تعتبر أصيلة لأنها تختلف عن محاولات الطفل الفردية السابقة.

ويجب تشجيع أشكال الأصالة الثلاثة في المدرسة، وبصفة خاصة الأصالة الفردية فس المفضل تشجيع الأطفال لتحسين أدائهم الحالي عن الأداء الشخصي

السابق واللاتين بأفكار أصيلة وجديدة. كذلك فإن التوقعات المنخفضة جداً لمستوى الطفل سوف تصابق الأطفال، طالما أنها سوف لا تقدم أي تحدٍ، بينما التوقعات المرتفعة جداً، مستوى أدائه ستكون هدامة لتقديرهم لدوانهم، يسا يحدث التقدم في الأصالة عندما يوجد المستوى الأمثل للتحدي، وأن يكون مختلفاً لكل طفل. ويرى تقرير ناسا (NACCE) أن البوع التاريخي سوف يردهر ويمو عد تشنة ورعاية الأصالة النسبية والفردية

هل كل ما هو غير مألوف يعتبر ابتكاراً؟

يوجد فرق واضح بين ما هو غير المألوف أو الجديد novelty الذي يبدو في مجرد الاندماج الذاتي في نشاط بسيط حال من الكعب أو القمع من جهة ما، وبين غير مألوف الذي يلي معايير الصلاحية الخارجية من الجهة الأخرى، ويرى هينلت (Hennelt, 1974) أن مجرد التايين أو الاختلاف قد يؤدي إلى لدهشة بمفرده، ولكنه ليس كافياً كشرط للابتكار الأصيل، ولذلك أضاف مصطلح (شبه الابتكار) إلى التحديد الذي أورده كاتل وبوتشر (Cattell and Butcher, 1968) عن الابتكار الكاذب، الذي يمي ما هو جديد فقط من زاوية عدم التطابق، ونقص الانسجام، والرفض الأعمى لما هو موجود بالفعل، ومجرد أن يدع الفرد نفسه تتحرك على هواها أما شبه الابتكار فإنه يتميز بأن له الكثير من عناصر الابتكار الأصيل، ولكن ارتباطاً بالحدة بالواقع ضعيف وغامض، والمثال على ذلك يتمثل في الابتكار المتضمن بأحلام اليقظة.

إن الابتكار الأصيل يتطلب أعلى من مجرد الجدة (غير مألوف) حيث يتطلب أيضاً أن يكون، مرتبطاً بالموضوع المعروض، ويجب أن يقدم بعضاً من أنواع الحلول الحقيقية، بمعنى أن يكون فعالاً وإلا سوف تكون أي فكرة معرقة في الخيال، أو منافية للطبيعة أو أي تصرف مدهش وغير متطابق سوف يعتبر بحكم أنه مشير لدهشة صملاً مبتكراً.

إن مجرد التباين عما هو معتاد ليس كافياً، كذلك فإن ما تعنيه كلمة "فعال" قد تختلف ما بين الفنون الجميلة والأعمال التجارية ففي الحالة الأولى نجد أن معايير مثل البهجة الجمالية تلعب دوراً مهماً، أما الحالة الثانية فإنها تتطلب المزيد من المعايير العملية، مثل الريادة في الأرباح أو تعادي حالات الاستثناء عن العاملين أو حتى مجرد

بقاء الشركة هــن الوجهاـن للـعـمـالـة لا يتـناقـض كل مـعـها مع الأخر بالـضـرورة، علـى الرـعـم من أن كل مـعـها حـاصـ بعـتـة دـون الأخرى، إلا أنه مـمـكـن الـجـمـع بـيـهـما، مـثـال ذلـك أنه من المـمـكـن أن يـكـون أي كـتـاب مـاجـحـا تجـاريـا، و في نفس الـوقـت مـكـتـوبـا بـلـعـة أنـبـقـة وجمـيـلـة

و توجد خاصية جوهرية ثالثة للابتكار، وتبدو في أن يكون (له دلالات أخلاقية إيجابية عالية) فمن الصعب التكبر فيما هو غير مألوف من أسلحة لتدمير الشمل الجديدة على اعتبار أنها ابتكار، على الرغم من أنها قد تشتمل على العنصرين الضروريين الدين نوقشا قبل ذلك (الأصالة والملاءمة) ففي الواقع يمكن أن يكون للأفكار الثورية الجديدة تداعيات سلبية خطيرة بصرف النظر عن نوايا الأفراد الذين يتجون مثل هذه الأفكار. وقد أصبحت هذه المشكلة كبيرة بصفة خاصة في مجال العلوم والتجارة والتصنيع، حيث الحاجة إلى المسؤولية البيئية تزداد صعوبتها ونسوء الخط يبدو أن لكثير من الابتكارات يمكن أن تتجه إلى سوء الاستخدام مثال ذلك. أن اكتشافات باسـتـير وجـيـر Jenner and Pasteur وضعت أسس الحرب على الميكروبات، أما الجانب العظيم من الابتكار فإنه يبدو في إشارة ماكلارن (McLaren, 1993) إلى الابتكار لدى اللص الذي يتكر طرقا جديدة لاختلاس أموال من بنك، لذلك يجب أن يأخذ العصر الأخلاقي أهمية خاصة (Grudin, 1990)، إن إشاح ما هو غير مألوف يجب أن ينطلق من النوايا الحسنة

### قياس الأصالة

يمكن قياس درجة الأصالة أو الحدة أو الطرامة عن طريق تحديد كمية الاستجابات غير الشائعة، والتي تعتبر في نفس الوقت استجابة مقبولة لأسئلة الاحتمار، وهناك مقاييس كثيرة للأصالة منها

مقياس صاوين القصص (جليفورد)

في هذا المقياس تعطي قصة قصيرة ويطلب من الشخص ذكر العناوين الجيدة الممكنة لتلك القصة القصيرة المركزة في موقف مكتشف قد يكون دراميا أو فكاهيا، ويطلب من الشخص أن يذكر لها صاوين ظريفة، وتم تقييمه بقدر ما يستطيع إشاحه في



وقت محدد، ولدرجة هي عدد العاوين الجيدة في جدتها وملاصمتها التي يعطيها الشخص لنقصة الواحدة، ويمكن أن تستبدل القصة بصورة مثلاً، لكي يكتب عاوين لها مقياس النتائج البعيدة (التوقع البعيد للمعترقات)

يتم قياس الأصالة على أساس الاستجابات التي تشير إلى تداعيات بعيدة أو غير مباشرة، وهذا ما تضمنته بنود اختبار النتائج المتداعية والتي تعتمد على سؤال الشخص عن مجموعة من القصص العرضية، في صيغة، ماذا يحدث لو ؟ ومن أمثلتها

- أ. ماذا يحدث لو كف الناس عن احتياجهم للطعام؟
  - ب. ماذا يحدث لو عاش كل فرد في المجتمع دون أن يتصل بالآخرين؟
  - ج. ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟
  - د. ماذا يحدث لو بعدت الأرض عن الشمس صعب لمسافة احتالية؟
- ويمكن تسجيل درجات الأصالة وذلك بتخصيص درجات مختلفة لها، وذلك طبقاً لتكرارها أو ندرتها النسبية مثال ذلك

- 1 صفر للإجابات التي تحدث بنسبة تكرار أكبر من 15 في المائة في الاختبارات
- 2 نقطة واحدة للإجابات التي تحدث بتكرار من 7 إلى 14 في المائة في الاختبارات
- 3 نقطتان للإجابات التي تحدث بتكرار يتراوح بين 13-16 على أسئلة الاختبار
- 4 ثلاث نقاط للإجابات التي تحدث بتكرار من 1-2، على أسئلة الاختبار
- 5 أربع نقاط للإجابات التي تحدث بتكرار أقل من واحد في المائة

مقاييس الأصالة (عند عبد الستار إبراهيم)

صنف عبد الستار إبراهيم (1988) مقاييس الأصالة إلى ثلاثة أنواع

- 1 محك عدم شعور الاستجابة.
- 2 محك المهارة
- 3 محك التداعيات البعيدة أو غير المباشرة.

## 1. مقاييس عدم شيوع الاستجابة

مقاييس هذا النوع تعرف الأصالة - إجرائيا - بأنها القدرة على إعطاء أفكار غير شائعة بالمعنى الإحصائي، وذلك بالنسبة للمجموعة التي ينتمي إليها الشخص، سواء كانت هذه المجموعة جماعة حصارية، أو جماعة مهية، أو أي تجمع آخر ذي خصائص متميزة ويراعي في الحكم على الاستجابة الجديدة أو الأصيلة من هذا النوع

أ أن تكون لأفكار جديدة بالمعنى الإحصائي (بدرجة التكرار الإحصائي)

ب أن تكون ماسة لنفسه أو أن تكون ملائمة

ومن مقاييس هذا النوع، مجموعة مقاييس (جيلفورد) ذات الهياكل المفتوحة ولأسلوب لعام المستخدم في تطبيق هذه المقاييس وتصحيحها، هو إحصاء استجابات المجموعة على المسئلة لتحديد درجة شيوع كل استجابة في المجموعة ثم تحصل كل استجابة على وزن معين حسب موقعها على محك الشيوع / عدم الشيوع فيعطي أكبر وزن لأقل الاستجابات تكراراً أو شيوعاً، وتحتسب درجة الفرد على المقياس إما بجمع الأوزان التي تحصل عليها كل الاستجابات، أو بإحصاء لاستجابات ذات الأوزان المرتفعة فقط وتعتبر الدرجة الكلية أو الهائية المرتفعة للفرد، هي ارتفاع عدم الشيوع أو ارتفاع درجة الأصالة.

ومن أمثلة المقاييس من هذا النوع والتي استخدمها جيلفورد، اختبار الاستعمالات غير المعتادة، لأشياء لكل منها استعمال شائع، ويطلب من الشخص أن يضع ستة استعمالات أخرى غير شائعة لهذه الأشياء، فمثلاً بالنسبة للجريدة، قد يذكر شخص أنه من الاستعمالات غير الشائعة إشعال النار، لف الأشياء، ضرب الدباب، حشو الشنط

واستخدم بارون في دراسة له لقياس الاستعداد للأصالة اختبار يقع الحبر غير الملوثة، وكان يطلب من الشخص أن يعطي استجابة واحدة لكل بقعة، وتكون درجة كل شخص هي عدد الاستجابات غير الشائعة وقد عدل (بارون) من اختبارهم الموضوع ليناسب موضوع قياس الأصالة، حيث أعطى القصص التي وردت من إجابات الأفراد، لشخصين كي يربتا هذه القصص من حيث الأصالة وفق مقياس من تسع نقاط حسب درجات شيوعها.

واستخدم توراس عددًا آخر من الاختبارات بعضها لفظي وبعضها شكلي. ويهتم هـا الاختبارات التي استخدمها وصححها وفق محك الشبوع، والتي منها (اختبار سأل وخس)، وهو اختبار لفظي يتكون من مجموعة صور تمثل صوراً من قصص شائعة للأطفال. ويطلب من الفرد أو الطفل أن يذكر أكبر قدر من الأسئلة عم يفعله أشخاص لصورة، وأن يصح أكبر قدر من التحييات عما يحدث (لثريات). ويذكر توراس أن الأساس النظري لهذا الاختبار يقوم على فكرة أن حب الاستطلاع ينعكس في عدد الأسئلة للاستفسار عن موقف معين، وهذا عنصر مهم من عناصر التفكير الإبداعي.

## 2. مقاييس لتناول الأصالة وفق محك المهارة

يعرف (جيلورد) الأصالة بأنها القدرة على إعطاء استجابات يحكم عليها المحكمون بأنها ذات قدر مرتفع من المهارة، لموقف معين في زمن محدد، ويطلب هذا التعريف وضع اختبار تستثير به استجابات يمكن الحكم عليها وفق متصل كمي للمهارة

ومن أهم اختبارات (جيلورد) لقياس هذا البعد، اختبار عناوين، لقصص وهو يتكون من قصتين مختصرتين، ويطلب من الفرد الإجابة صها في ثلاث دقائق، وذلك بأن يذكر أكبر قدر ممكن من العناوين المناسبة وعلى الرغم من أن التعليمات أن تكون العناوين مناسبة للقصص، دون ضرورة الاهتمام بالمهارة، إلا أن إجابات لأفراد كانت تكشف عن تفاوتهم من حيث مهارة العناوين التي يقدموها

وقام ثلاثة محكمين (كل على حدة) بتصنيف العناوين على مقياس من ست نقاط وفق أحكامهم على كل عنوان بالمهارة عدم المهارة، وتراوح أوزان التقدير من صفر إلى 5 نقاط، مع إعطاء الوزن الأكبر للعناوين ذات القدر الأكبر من المهارة وتحدد نسبة الاتفاق بين المحكمين بواسطة معامل الارتباط بين الأحكام، وأخذت هذه النسبة أيضاً كدلالة على ثبات المصححين

وقام (جيلورد) بتقسيم الاستجابات إلى نوعين فقط، العناوين الماهرة والعناوين غير الماهرة، وتم اعتبار الاستجابات التي حصلت على الوزن النسبي صفر و1 من الاستجابات غير الماهرة، أما الاستجابات ذات الأوزان 2، 3، 4، 5 فهي الاستجابات الماهرة

ومن الاختبارات التي أعدت وفق هذا المحك يذكر (جيلمورد) «اختبار التندعي» وهو يتكون من 25 زوج من الكلمات، ويطلب من الشخص أن يكتشف العلاقة غير الظاهرة بين هاتين الكلمتين، مثال ذلك: اكتب على الخط العاقل بين الكلمتين «لايتين كلمة ثالثة تربط بينهما (غذاء — تقود)» ويوجد بالطبع كلمات متعددة يمكن وضعها للربط بين هاتين الكلمتين

### 3. مقاييس تتناول الأصالة وفق محك التنداعيات البعيدة

يعرف (جيلمورد) الأصالة وفق هذا المحك، بأنها القدرة على إنتاج تنداعيات ترتبط بالتأثير ارتباطاً غير مباشر أو ذي ارتباط بعيد. ولقياس الأصالة بهذه الطريقة، وضعت مقاييس يطلب فيها من المفحوصين إعطاء استجابات، يتم تصحيحها وفق محك التبعاد أو غير المباشرة، وتعتبر درجة الاستجابات البعيدة للشخص عن درجته في هذا النوع من الأصالة

ومن «اختبارات هذا النوع، اختبار (ميديك) المسمى باختبار التنداعي البعيد، وهذا الاختبار يعتبر همزة وصل بين مسجع التنداعي الحر، وحل المشكلات بمنهج الإجابة الصحيحة الواحدة. وقد بدأ (ميديك) بإعداد بنود من وحدات زوجية، ومن الأمثلة على ذلك: إذا فرضنا أن كلمة التنبه الأصلية هي (سكر) فإن الاستجابة الشائعة يمكن أن تكون: قالب، أو شاي.

إذا اخترنا الكلمتين حلو وقالب وجعنا بينهما وطلبنا من الأشخاص أن يذكروا اسم المبه الأصلي الذي أثار هاتين الاستجابتين، فإما قد نجد أن الكثيرين قد يصلوا إلى الحل الصحيح ولكن إذا كانت الكلمتين هما تقود وناعم فإن الإجابة تصبح أكثر صعوبة من قبل لهذا فقد لجأ (ميديك) إلى صيغ مختلفة تماماً، حثارها على أساس تشويق الإحصائي السابق، ولكه وجد أن اختبارها جعل الموقف صعباً على الأشخاص بحيث صعب الوصول إلى توزيعات اعتدالية لهذا فقد غير من بناء المقياس واختار النتائج البعيدة وفي هذا الاختبار يطلب من الشخص أن يكتب النتائج التي يمكن أن تحدث إذا حدثت بعض المواقف غير العادية في مكان أو زمان معين (اختبار المفترقات)

مثال (1) ماذا يحدث لو امتنع الناس عن النوم؟

تصحح الاستجابات على أساس بعدها عن المباشرة، وبعدها عن الارتباط الواضح بالموقف غير العادي

مثال (2): دخلت امرأة على هارون الرشيد، وعنده جماعة من أصحابه فقالت: يا أمير المؤمنين أقر الله عيبك، وفرحك بما أتاك، وأتم سعدك لقد حكمت فقسطت. فقال لها: من تكونين أينها المرأة؟

فقالت: من آل برمك، عس قتل رجلكم وأعدت أموالكم وسلبت نواهم. فقال: أما لرجال فقد مصي فيهم أمر الله؟ ولقد قيمهم قدره، وأما المال، فمرده إليك. ثم التفت إلى الحاضرين من أصحابه.

فقالوا: ما نراها قالت إلا غيراً

قال: ما أظنكم فهمتم شيئاً، أما قولها (أقر الله عيبك) أي أسكنها، وإذا سكنت العين عن الحركة عمت

وأما قولها: (فرحك بما أتاك) فأحذته من قوله تعالى ﴿حَقَّقْ يَدَايَ فَوْقَ رَأْسِي أُوتُوا أَعْدَانَهُمْ بِبَعْتِكَ﴾ (النجم: 44).

وأما قولها: (وأتم الله سعدك) فأحذته من قول الشاعر إذ تم أمر بد، نقصه، تركب زوالاً إذا قيل تم.

أما قولها: (ولقد حكمت فقسطت) فأحذته من قوله تعالى ﴿وَأَمَّا الْفَنِيطُونَ فَكُنَّا لَهُمْ خَلْفًا﴾ (ج: 15)

مثال (3): استخدام اختبار الارتباطات البعيدة

ويتكون هذا الاختبار من ثلاثين فقرة ذات ثلاث كلمات تنتمي إلى بعضها عن طريق الارتباط وليس عن طريق المنطق ويطلب من المتحوص أن يجد الكلمة الرابعة التي تنتمي إلى كل فقرة على حدة، بحيث يشكل من الكلمات الأربع جملة معبرة أو شبه جملة ذات معنى، مثل (ملائكة - أيادي الرحمة )

وهنا نجد أن الكلمة الكلمة هي (اليضاء) وليس هناك ساطع علاقة منطقية بين تلك الكلمات، إلا أنه توجد علاقة ارتباطية حسب الاستخدامات اللغوية الشائعة بين الناس ويعتبر مثل هذا لاخترار من اختارات الإبداع ذات الشد المرتفع، رغم اعتماده إلى حد ما على الذكاء.

مثال (4): ما الكلمات أو الخصائص المرتبطة بكلمة أم؟

|   |    |
|---|----|
| 1 | 2  |
| 3 | 4  |
| 5 | 6  |
| 7 | 8  |
| 9 | 10 |

#### خامساً، التفاصيل أو الإثراء أو التعميق أو التوضيح أو التوسيع

يسرى ثورانس أن الأطفال الذين يأتون بالتفاصيل هم أولئك الذين يستطيعون تناول فكرة أو عمل ثم يحددون تفاصيله ويستطيعون أيضاً أن يتناولوا فكرة بسيطة ويرغرفونها لكي تبدو جذابة وحيالية، وتكون رسومهم مفصلة، كما يأتون بخطوط ومشروعات مفصلة (فؤاد أسو حطاب وعبد الله سليمان، 1973) وتعرف هذه القدرة أيضاً بأنها القدرة على إضافة عناصر ومكونات لأشكال أولية، وتقديم تفاصيل للموضوع الغامض. وتعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة إلى فكرة أو حل لمشكلة أو إلى لوحة، وذلك بهدف المساعدة على تطويرها وعنايتها وتنميتها

ويقصد بالتفاصيل (أو الإكمال أو التوسيع) البناء على أساس من المعلومات المعطاة، بحيث تتم لتكملة حتى يصير البناء أكثر تفصيلاً، أو هي قدرة الطالب على تقديم إصدارات جديدة لفكرة معينة، أو يتناول فكرة بسيطة أو رسماً أو مخططاً بسيطاً لموضوع ما، ثم يقوم بتطويره أو بتوسيعه ورسم خطواته التي تؤدي إلى كونه عملياً

وينظر (جبلغورد) إلى عامل التفاصيل باعتباره درجة التركيب أو التعقيد في البناء التصوري التي يستطيع الفرد أن يقوم بها، وذلك أثناء محاولته أن يجد الحل

لمشكلة ما. وقد أثبتت العديد من الدراسات أن المتكر يميل إلى التعقيد في أثناء بناءه للأعمال أو المهام التي يكلف بها (عمدوح الكتاني، 1983)

ويُقاس عامل إدراك التفاصيل من خلال اختيار يتضمن لخطوط لعامة خطة معينة، ويطلب من المبحوث عرض لخطوط التنفيذية الدقيقة اللازمة لجراح هذه الخطة (سواء محمد، 2001) وقد يطلب من الفرد إعطاء إصابات ذات دلالة حول فكرة معينة (عمود المسي، 1993)، أو أن يؤلف قصة لعدد من الأفكار، أو تدفق المعاني عند توجيه سؤال معين.

ويمكن تطبيق مهارة التوضيح أو إعطاء التفاصيل عندما يطلب التخطيط لإقامة حفلة تدور حول مناسبة معينة، حيث يتم الحديث عن تفصيلات هذه المناسبة وتوصيحتها بشكل كبير للعامة، أو عند قراءة قصة خيالية ومحاولة إعطاء تفصيلات كثيرة عن جوانبها الواسعة، وعند رواية حادثة وقعت أمام مجموعة من الناس، ولتحثاح إلى الحديث عن تفاصيل رائدة عنها للإلزام بجوانبها المتعددة

#### نموذج لأحد مقاييس الإبداع

تتكون الاختبارات الشكلية للإبداع من أشكال وليست الدعا كما هو الحال في المقاييس اللفظية ولكن النوعين يتفقان في الهدف العام، وهو إثارة لخيال والتعبير غير المألوف، والمهارة، والتألف بين جوانب متناقضة ومن الأمثلة على ذلك اختبار تكملة لأشكال الأتي، وتقوم فكرته على تقديم مجموعة من الخطوط بهذا الشكل (عبد الستار إبراهيم، 1985)



الشكل (1)

استخدم الخطوط السابقة في رسم له معنى. أضيف من التفاصيل أو المخطوط الأخرى ما تريد



الإجابة الشكل أعلاه يمثل رسماً لأحد الأفراد باستخدام الخطوط في الشكل (أ) أعلاه.



الرسم أعلاه إنتاج لعدد آخر على الخطوط نفسها في الشكل (أ)

#### سادساً: القدرة على إعادة التنظيم وإدراك العلاقات

هذه القدرة لها قيمتها الكبيرة بالنسبة للتفكير الإبداعي، لأن الكثير من الاختراعات هي إعادة تنظيم بعض العناصر المعروفة، إلى شكل أو وظيفة جديدة أو تحويل شيء موجود بالفعل إلى شيء آخر، يختلف في تصميمه أو وظيفته أو استعماله وقد تبين أنه كثيراً ما يحصر حل مشكلة ما في إعادة صياغة هذه المشكلة نفسها ثم حل المشكلة الجديدة، ولذلك اعتبرت القدرة على إعادة تنظيم الأفكار وإعادة ربطها بسهولة تبعا لحظتها معينة ضرورة جوهرية للتفكير الإبداعي



والاستثمار قد يحدث نتيجة: إعادة تنظيم الخبرة أو إعادة صياغة المشكلة أو إعادة بناء الأفكار. وقد استوحى جيلفورد مفهوم الحشائث حين قال بوجود عدل لإعادة تنظيم (أو لإعادة التعريف) للأفكار إن الكثير من الاختراعات كان تحويلاً لشيء موجود سابقاً إلى تصميم جديد أو وظيفة جديدة أو استعمال جديد. ولعل هذه لتأعليه تشتمل على مريح من المرونة والتحليل والتركيب ونسعى أحياناً بالتحويل أو التحويل، (فاخر هافل، 1983).

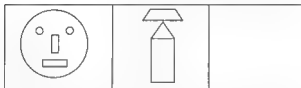
تتضمن العملية الابتكارية جمع عدد من العناصر في كل واحد، تلك العناصر التي لا تبدو في عين الفرد العادي مترابطة أو ينتمي بعضها لبعض. جمع هذه العناصر لتكون تركيباً أو تكويناً جديداً New Combination أي جمع الأشياء المتباينة في كل جديد متكامل أو متفاعل. فالابتكار لا يعني مجرد جمع عناصر قديمة ووصفها ببعضها فوق بعض، وإنما قد يكون رؤية جديدة لعناصر قديمة أو استحداثاً جديداً لعناصر معروفة من قبل، أو تركيباً جديداً لعناصر قديمة لم يسبق لها أن تجمعت معاً. فالابتكار ليس من الضروري أن يكون جديداً في عاصره، وإنما يكفي أن يكون تركيباً جديداً هذه العناصر على شرط أن يكون ذا نفع أو فائدة.

وإعادة تنظيم العناصر يساعد الفرد على معرفة العلاقات بين الأشياء ومدى ترابطها والتي لا تبدو واضحة للعين غير العارضة. ويقوم الكثير من الأفكار الإبداعية على إعادة تنظيم أو ترتيب العلاقات بين الأشياء وجعلها تعمل بطريقة مختلفة، من طريق تجربة النتائج وإعادة لتنظيم والترتيب، وهكذا حتى نصل إلى أصل الصور الجديدة للأشياء في ظل التغيير والتبديل في طبيعة وشكل العلاقات بين العوامل المسببة للظاهرة أو المشكلة.

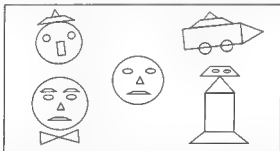
#### اختبار تكوين الأشكال

متجدد في هذا المقياس مجموعة من الأشكال البسيطة من المطلوب أن تجمع بينها أو بعضها بحيث تكون شكلاً له معناه، بحسب القواعد التالية:

- 1 لا تستخدم أكثر من الأشكال المعروضة، أي لا تأت بأشكال جديدة
- 2 لك أن تغير من الحجم أو وضع أي شكل منها، ولكن لا تدير لشكل نفسه
- 3 لك أن تستخدم أي شكل منها أكثر من مرة
- 4 لا تستخدم كل الأشكال، ولكن استخدم أكثر من شكل واحد أمثلة



ضع شكلاً من رتاجت؟ الرسم أعلاه استخدم  
الأشكال 1، 2، 3 استخدم لشكبين 3، 4 فقط لاحظ أن الرسم أعلاه قد



الاختراع Invention هو أحد جوانب الإبداع ويعرف بأنه مركب جديد أو إدماج جديد لعناصر موجودة من أجل غاية معينة. أما لاكتشاف Discovery فإنه يطلق على اكتساب معرفة جديدة بأشياء، كان لها وجود من قبل، سواء كان هذا الوجود مادياً أو كانت نتيجة تترتب بالضرورة على معلومات سبق وجودها

إن القدرة على تكوين عناصر الخبرة وتشكيلها في بقاء وتربط جديدين، يؤدي إلى فائدة عملية وشخصية في مجال الإبداع، ويتفاوت الناس في قدراتهم على تكوين تربط جديد من عناصر معروفة للجميع، وبمقدار ارتفاع ما لدى الشخص من هذه القدرة، تزداد فرصه في الإبداع والأصالة

يحتاج المدعين إلى إيجاد نوع من العلاقات بين عوامل متصلة لم تكن بينها علاقة من قبل، وهذا النوع من الإبداع هو الأكثر إثارة وجاذبية وفائدة للمجتمع أو للآخرين وتتفاوت قدرة الناس على إيجاد العلاقات الارتباطية بين العوامل أو لعناصر المعروفة والتي تعمل بشكل معين أو بين العوامل والعناصر المتاعدة والتي لم تعمل من قبل، وتتوقف قدراتهم الإبداعية على ما يتجونه من علاقات جديدة تحرك العوامل والعناصر بطريقة جديدة تعطي تأثيراً أقوى وأفضل من الأداء السابق

ومن أمثلة ذلك تعريف سبيرمان Spearman الذي يرى أن الإبداع يحدث عندما يتمكن العقل من إدراك العلاقة بين شيتين بطريقة يتولد عنها ظهور شيء ثالث

اختبار إدراك العلاقات واستنتاج الأهمية

فيما يلي عدد من الاستعمالات لأشياء مألوفة لنا جميعاً في كل بلد ثلاثة استعمالات المطلوب أن نقرأ الاستعمالات الموجودة في كل بند قراءة جيدة وأن نستنتج اسم الشيء الذي يصلح للاستخدام في هذه الاستعمالات الثلاثة معاً، وراع ما يلي:

- 1 أنه لا يوجد حل واحد فقط هو الصحيح فقد نستنتج شيئاً، ويستنتج زميلك شيئاً مختلفاً تماماً عما نستنتجه
  - 2 كلما كان استنتاجك مختلفاً كان هذا أحسن ومدعاة للطرافة
  - 3 أجب شيء مختلف في كل بند من سود الاحترار
  - 4 يجب أن يكون الشيء الذي تذكره مناسباً للاستعمال في الاستعمالات الثلاثة المذكورة في البند - لا تستخدم الأشياء المعطاة لك كأمثلة
- مثال ما هو الشيء الذي يمكن استخدامه في الأشياء الأتية مجتمعة

1 استنبت البذور

2. للصرير إذا لزم الأمر

3. الوضع على الورق لمعه من التطاير.

الإجابات المختلفة.

كوب ماء - طعابة سجاير - سكية - ملعقة - جرس كليتة

فمارين:

اذكر اسم شيء يمكن استخدامه في الاستعمالات الثلاثة بكل عبارة من العبارات الآتية

1. لعب الأشياء - عرقلة فتح الباب - العرض في المتاحف

2. تقليد السوائل - للتجارة - النقش عليها أو بها

3. الإعلان عن شركة - للزينة - للدراسة

4. إثارة راحة - إشعال البيران - تسبب حادثة

5. بسند الأشياء - تعطية ثقب - إحداث مؤثرات صوتية.

6. احفر على شجرة - كسر بعض الأشياء - إحداث ثقب

7. يعكس الأشعة أو الضوء - للمسقة - في الرمر أو التشبيه

8. في اللعب مع الأطفال - رسم دوائر - عمل تشكيلات لونية

9. لظرد الذباب - إعطاء طباعات حاطنة - كمطاء.

10. لالتقاط شيء بعيد - للإشارة - لجذب الانتباه

صاحبها: التخييل

عملية الإبداع تعتمد بدرجة كبيرة جداً على استخدام التخييل لتطوير (الموجود) ويعرف التخييل بأنه القدرة على تصور الحقائق والأفكار، وترتيبها في علاقات أو خطط جديدة. فالتخييل يساعد الفرد على التصور وتصميم الخطط، إلى جانب القدرة على التنبؤ بما يمكن أن يصل إليه من شائع من خلال هذه الخطط قبل تعييدها. والطفل لديه استعداد قوي للتخييل، فالتخيال هو أتم هبة أعطتها الطبيعة للأطفال،

وهو خيال أوسع من خيال الراشدين وأعصب، والخيال مسؤول عن كل الأعمال الابتكارية في الحياة الإنسانية

وتستطيع الأم أن تسمي قدرة الطفل على التخيل بأن تقص عليه بداية لقصة وتطلب منه أن يكملها، أو تطلب منه أن يخطط أو يضع تصورات لرحلة أو نزهة سوف يقومون بها، كما أنها يمكنها أن تصاحبه في الرحلات الخلوية وتشرکه معها في عادة التأمل في الأشياء المحيطة

ويعد التخيل أحد المكونات الرئيسية للسلوك الإبداعي، فبالرغم عندما يواجه موقف الإبداع فإنه يتحرر من هذا الواقع. ويكون لنفسه واقعاً جديداً، وهذا الواقع الجديد هو الواقع الإبداعي المستمد من التخيل، وعندما يتمكن المبدع من التحرر من الضغوط اعتماداً على العملية التحيلية، فإنه سيتمكن من إنتاج فكرة فنانز مبرونة الأفكار وطلاقة الصور وأصالة المعاني مما يولد وحدة متميزة تشمل مكونات العمل الإبداعي في ناتج أصيل (Cumie, 1995, Schank, 1993, Court, 1998)

ويرى (تواس) أن القدرة على التخيل Imagination تعتبر ضمن مكونات القدرة الابتكارية ويرى أن الأنشطة التي تتطلب من الطفل تقليد بعض الحركات هي التي تحدد الدرجة التي يحصل عليها الطفل في قدرة التخيل

ويؤكد هذه الفكرة ماريان وبيتر (Marian & Peter, 1999) باعتبار التخيل مكون ذهني فعال يؤدي إلى نتائج (تراكمية وأبنية) إبداعية مفتوحة على الخبرة لإنتاج أفكار ومقترحات أصيلة. فالاكتشافات العلمية تبدأ بتصور داخلي وتصور عقلي متخيل لما يمكن أن يكون، كما أن الأفراد المبدعون يمتلكون القدرة على تخيل لأشياء قبل رؤيتها على الواقع، ومعرفة النتائج المتوقعة قبل إنتاج العمل الإبداعي الأصيل أي أنهم يستخدمون التخيل اعتماداً على المحطات البصرية التخيلية والمخزنة في الذاكرة طويلة المدى.

ويعتقد العديد من الباحثين والدارسين في علم النفس المعرفي أن التخيل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالإبداع باعتباره من أهم الأساليب المستخدمة في تنمية القدرات الإبداعية، حيث تطور قدرة الفرد على استيعاب وإدراك المواقف ولأحداث التي يواجهها. ويتخيل الحلول المتاحة لما يواجهه من مشكلات، وما سيكون عليه المستقبل،

مما لا تحسبه كما أن الفرد بحاجة إلى التكيف مع الواقع ليشي. وهذا يتحقق بإدراك ما يواجهه من مشيرات بيئية وارتبط بينها، ومن ثم الوصول إلى علاقات جديدة بينها، وتحيل ما يمكن أن تؤدي إليه هذه العلاقات على صورة نتائج إبداعية (Schanik, 1991)

ويشير ديسبي (Decety, 2004) إلى أن التخيل والإبداع عمليتان ذهنيان تتفاعلان معاً كعمليتين منعصلتين. فالتخيل عملية ذهنية تحدث في ذهن لمرء لتخيل ما ستكون عليه الأشياء اعتماداً على الخبرات السابقة لعلم الماضي وتحسين الحاضر، وتطوير المستقبل. أما الإبداع فهو نمط تفكير يتضمن دمج الخبرة الجديدة مع الخبرات السابقة بطريقة جديدة لم تكن معروفة لدى الفرد من قبل

والوسيلة التي يمارس بها العقل قدرته على التجاوز هي الخيال. ومن ثم يصبح الخيال هو الوسيلة لتحقيق الإبداع ولتأكيد فاعلية العقل. وعندما يدرس العقل فاعليته ينتج عن هذه الممارسة ما يسمى بالرؤية المستقبلية. وإذا ربطنا بين الخيال والرؤية المستقبلية والقدرة على تحقيق هذه الرؤية يصبح الرمن عاملاً هاماً من عوامل الخيال. وتأسيساً على هذا يكون الإنسان المدع، أو بالأدق، الطفل المدع هو القادر على ربط الخيال بالمستقبل وليس بالماضي. والإلحاح على المستقبل ضروري لسبب رئيسي هو تعبير الواقع، وهذا التعبير شرط جوهري من شروط الإبداع

وتأسيساً على مفهوم الإبداع في علاقته بالخيال، يحسب تأسيس رؤية أو عدة رؤى مستقبلية، فوه من الممكن تعريف الطفولة على أنها الفترة التي يصوغ منها الإنسان رؤيته المستقبلية من خلال الخيال بشرط أن تكون هذه الرؤية قابلة للتحقق. أما إذا انتهى شرط قابلية تحقق المستقبلية، فإن إبداع الطفل سريعاً ما يتضاءل وينتهي أو يتحول إلى إبداع مرضي، أي إلى جنون

وتأسيساً على ما تقدم، يمكننا تعريف الطفل المبدع بأنه الطفل القادر على ممارسة قدرته على تجاوز الوضع القائم إلى وضع قادم من خلال تأسيس وتحقيق رؤى مستقبلية تحدث تغييراً في الواقع في مسار لانتهائي

وللتخيل في جوهره عبارة عن عملية إعادة تركيب الخبرات السابقة في أنماط جديدة من التصورات أو الصور الذهنية التي لديها، عن الموضوعات أو الأحداث التي سبق أن كان لنا بها خبرة سابقة.

والتخيل الإبداعي أو الإنشائي يتمثل في القدرة على إعادة التركيب بطريقة مبتكرة، لما يتم استعادته من صور ذهنية أو معانٍ، أو خبرات أحداث سابقة، أو ما يتم توقعه من أشياء، أو أحداث في المستقبل ويتم هذا السلوك بوضعه هدفاً في ذهنه، أو كسوع من التخطيط لفعل معين

### ثامناً. الاحتفاظ بالاتجاه أو مواصلته

ويقصد به «القدرة على تركيز الجهد المصحوب بالانتباه طويل الأمد على هدف معين، رغم وجود مشتتات أو معوقات سواء في المواقف الخارجية أو نتيجة لتعديلات حدثت في مضمون الهدف، وتظهر هذه القدرة في «استطاعة المحصور متابعة هدف معين. وتغطي أية مشتتات والانتعاف حولها، بأسلوب يتسم بالمرورة» (صفوت لمرج، 1983)

وتعرف القدرة على الاحتفاظ بالاتجاه بأنها استمرار العرد في التفكير في المشكلة لفترة طويلة من الزمن، حتى يتم الوصول إلى حلول جديدة لها، وتتطلب هذه القدرة مرئداً من الانتباه الذي يبذله الفرد للوعي بالمشكلة وتقضي أبعادها ولذلك يمتاز المبدع بالتركيز لاعترات طويلة في مجال اهتمامه، فهذا أبحاثاين الذي ظل معنياً بمشكلته لعلمية الرئيسة لمدة سبع سنوات (عبد الستار إبراهيم، 1978)

وقدرة المبدع على مواصلة الاتجاه أو الاحتفاظ به لا تكون بشكل متصلب، فالبدء أثناء موصته لتحقيق اتجاهاته الأهدافية، يعدل ويعدل من أفكاره لكي يصل ويحقق أهدافه الإبداعية بأفضل صورة ممكنة، إن المبدع لا يتنازل عن هدفه ويظل محتفظاً لنفسه بالمرورة المناسبة التي تتيح له اكتشاف السبل المادية ومعايشتها

إن لإبداع ليس شيئاً عابراً وسريعاً، وليس أمراً يقوم به لإنسان عمو الخاطر أو بشكل لا إرادي تماماً إن هذا العامل يعني قدرة المبدع على تركيز انتباهه وتفكيره في مشكلة معينة زمناً طويلاً جداً، وهذا عما يتمتع وملاحظة (ماير Meier) ومؤداه أن «من بين الخصائص الهامة التي تمتاز بها عادات العمل عند الأطفال والراشدين المبدعين، لتركيز على العمل الذي هم يصده لاعترات لا حد لها»

وقد حدد صفوت طرح هذه القدرة إجرائياً، بأنها القدرة على التركيز المصحوب بالانتباه طويل الأمد على هدف معين، على الرغم من وجود مشتتات أو معوقات سواء في الموقف الخارجية، أو نتيجة لتعديلات حدثت في مضمون الهدف، وتظهر هذه القدرة في إمكانية متابعة الموضوع لهدف معين، وتغطي أية مشتتات والانتعاف حولها بأسلوب يتسم بالمرونة (فرح، 1983)

وقد أكد افتراض وجود هذه القدرة مؤشرات عديدة أشار إليها العديد من الباحثين، وحاول رصدها صفوت فرح (1983) فيما يلي

- 1 ما أشارت إليه (رو) Roe عن وجود سمة عامة لدى المبدعين وهي الرغبة في العمل الحاد لساعات طويلة، وتكون مسؤولة عن التوق في أي ميدان
- 2 ما ذكره (فرنتهيير) من أينشتين Einstein وحجم انشغاله بموضوعات اكتشافه يذكر أنه ظل معيماً بمشكلاته العلمية الرئيسية لمدة سبع سنوات، وقد تميز المشكلة قليلاً أو كثيراً من حيث مصمونها، ولكنه ظل محتفظاً باتجاه معين نحوها (فرح، 1983)
- ويؤكد هيربرت سيمون Herbert Simon ووليم تشاس William Chase أن هناك طوقاً طويلة من البحث، والتركيز، والجهد المتواصل، تصف وراء وصول المرء إلى إنتاج عمل كبير، أو بلوغ نجاح بارز يمكن أن يحقق له شهرة عالمية
- وقد كشفت عنها دراسي سويف وحنورة (1980) أن المبدع يتميز بالقدرة على متابعة موضوع معين من خلال

1. مواصلة الاتجاه الوجداني والمزاجي

2. مواصلة الاتجاه الذهني والاستدلالي.

3. مواصلة الاتجاه التخيلي.

4. مواصلة الاتجاه التاريخي.

5. المواصلة البدنية

1. مواصلة الاتجاه الوجداني

كشفت لنا المبدعون الذين تمت مقابلتهم والذين أجابوا عن الأسئلة التي وجهت إليهم عن أنهم قادرون على تحقيق درجة معينة من الميخ الوجداني تساعدهم على



التحميس لعمل من الأعمال، كما أنهم يستطيعون حل أنفسهم على الاستمرار في العمل، والارتباط به لفترات طويلة وهو ما يجعلهم قادرين على ألا يتجسروا، لمرات الحياة وحذب الواقع أو الكسل أو الاسترخاء

## 2. المواصلة الذهنية

المبدع قادر على أن يجعل الفكرة لعدد من السنين، من ذلك ما ذكره السيرت أبشتين عن اهتمامه وتعلقه بموضوع السبية لفترة طويلة حتى توصل أخيراً على صياغة أفكاره حول هذا الموضوع.

كذلك يرى هري بوانكاريه أنه ظل مشغولاً لفترة طويلة ببعض الموضوعات العقيدة حتى كان يوم انكشف له الموضوع تماماً في لحظة لم يكن يبادي لاهتمام به إنها لحظة انصراف عن التفكير المباشر في نفس المشكلات وليس هذا متناقضاً مع استمرار التعلق العقلي بالموضوع ولكن يوضح لنا أن المبدع حتى وهو بعيد عن الموضوع فإنه يظل متعلقاً به في مستوى ما من مستويات التفكير، حتى إذا جاءت اللحظة المناسبة استقر الأمر، وتوالت لعاصر، وزال الدخول وانتشع الظلام، وتحول عالم المبدع إلى نور عامر

## 3. مواصلة الاتجاه الطيائي

النشاط الخيالي هو ذلك الضرب من السلوك الذي يعالج الصور على مستوى ذهني، أي أنه يتخيل واقعة أو حادثة أو شكلاً في صورة أو سلسلة من الصور والمبدع قادر - بالإضافة إلى المعالجة الذهنية لأفكاره واستدلال النتائج من المقدمات - قادر على أن يتنكر صورة أو مجموعة من الصور، وينميتها ويمضي بها إلى تحقيق غاية معينة هي بناء القصة التي يدير من خلالها نشاطه، أو تشكيل عناصر اللوحة التي يطمح إلى تحقيقها

## 4. المواصلة الزمنية

يتعلق هذا الجانب من مواصلة الاتجاه بترتيب الواقع والأحداث ورمطها زمياً بحيث يكون لها مطلق تاريخي، خاصة تلك الأعمال التي تعالج موضوعات تتم من خلال زمن متصل مثل القصة والرواية والمسرحية وبعض الأعمال الشعرية.

ولكن يلاحظ أحياناً أن هناك من المبدعين من يحاول أن يتجاوز الرمان بقيوده الثقيلة وتسلسله الترتيب، بحيث يميء علمه كأنه خال من البعد الزمني أو التاريخي ولكن حين ننأمل تلك الأعمال نلاحظ أن المبدعين لم يهملوا البعد الزمني تماماً، بل

أهم قد بدلوا جهداً كبيراً في تحقيق التناسق في الزمن هذا التناسق الذي يحاول أن يعالج الأمور ليس كما يعالج الحالم وقائع الحلم وهو في حالة من الوعي أقل مما يتمتع به وهو في حالة ليفة وعي عن الذكر أن من يقوم بمثل هذا النوع من المعالجة الإبداعية يكون على وعي محدود الرمان والمكان

#### 5. المتابعة البديعية

إن الكتابة والعمل الإبداعي يحتاج إلى مثابرة بدنية وقدرة على تحمل التعب والخلوس إلى العمل لساعات وساعات، والتعود بعادات صارمة في الراحة والترفيه والعادات لأخرى المتصلة بالصحة، الأمر الذي يجعل من الضروري توفر قدرة بدنية معقولة، وقبول المبدع للحرمان من المتع والمفادات التي تعود عليها في غير أوقات الارتباط بالعمل الإبداعي الذي يكاد أن يهب له نفسه

#### القدرة على التقييم

وهي القدرة التي يستطيع بها الفرد أن يعي أن نتائج أو نتيجة معينة يجب أن تتفق مع معيار أو محك للجددة وآخر للملاءمة، فالمبدع بعيد النظر فيما أبدعه وينحس نقاط الضعف والقوة فيه فإذا كان لدى الماقد القدرة على أن يقيم الإبداع بناء على محك أو معيار معين، ويبرز نقاط القوة والضعف أو الشبوع والجددة فيه، فهو بهذا المعنى يكون لديه الكفاءة في تقييم الإبداع. وكذلك فإن هذا التقييم قد يكون تقييماً لأداء شخص بالنسبة لأداءات غيره في المجال، أو تقييم أداء الشخص بالنسبة لأداءاته السابقة

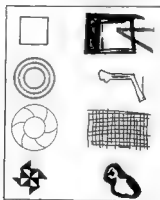
#### إعطاء التفاصيل والقدرة على التفلذ

المقصود بها الغوص إلى عمق الموضوع وعدم الاكتفاء بالمعالجة السطحية العابرة تلك المعالجة التي تنصف بها الحياة اليومية العادية، أما المبدع فهو لا يكتفي بتلك النظرة، إنه يبحث وراء التفاصيل ويغوص وراء الحقائق، ويقلب الأمر من جوانبه لمتعددة، والطفل الذي يسأل أسئلة كثيرة، بقصد المريد من المهم ويقصد عدم الاكتفاء بالسطحي وبالنظرة والمضي إلى الداخل هو طفل مبدع، فالعناذ Penetration إلى عمق الأشياء مما يميز المبدع عن غير المبدع.

### القشرة على إعطاء التفاصيل و الميل إلى التعقيد

ثمة إمكانية لوجود قدرة ذات علاقة بدرجة التعقيد للبناء المفهومي الذي يستطيعه الفرد كم من الأفكار المترابطة يستطيع أن يدبر في ذهنه في الوقت نفسه؟ كثيراً ما يحتاج لعالم أو المخترع إلى أن يحتفظ في ذهنه بعدد من التحولات والشروط والعلاقات حين يفكر في مشكلة ما وقد يكون لهذه القدرة علاقة بالعامل التركيبي ولكنهما متمايزان.

والأشكال التالية منها ما هو مسط ومعتد، وعليك أن تختار شكلاً واحداً من كل زوج من الأزواج المتناظر (اليمنى أو اليسرى)، وكلما زاد الاختيار من الأشكال لوجوده على اليمين فإن ذلك يدل على الميل للتعقيد، وكلما زاد عدد الاختيارات من العمود الأيسر، زاد ميل الفرد إلى التبسيط.



الأشكال إلى اليسار ذات بناء مسط أما الأشكال إلى اليمين فذات بناء معتد وعندما كان يطلب من الأشخاص أن يعبروا عن تعصيلهم للأشكال تبين أن المبدعين، والميالين إلى التعقيد وذوي الحساسية العالية كانوا يفضلون الأشياء المعقدة إلى اليمين.

### القدرة على إعطاء التفاصيل والقدرة على التحليل

يوصف الفرد الذي عنده القدرة على التحليل بأنه ذو القدرة على تعرف تفاصيل وأجزاء الشيء سواء أكان فكرة أو عملاً

والقدرة هي تعييت المركبات إلى عناصرها الأولية - أي عزل هذه العناصر بعضها عن بعض وتفسير ذلك أننا لا نسمي موضوعاً ما مشكلة إلا إذا كان أمراً معقداً مؤلفاً من أجزاء بعضها غامض ملتبس في البعض الآخر وأول ما ينبغي عمله هو تحليل المادة المجمعة موضوع الدراسة إلى مجموعة متغيرات أو عناصر أو قصايا أكثر بساطة والقضية البسيطة هي ما أعرف بوصفها ماذا تعني ومن ثم نحلل المشكلة إلى مجموعة قضايا تساعدنا على إدراك ذلك العنصر المعقد.

ولا يقوم أي علم من العلوم، ولا ظاهرة تريد أن نجعلها موضوعاً للبحث العلمي دون أن نخضعها للتحليل. فعلم النفس يقوم بتحليل العمليات العقلية وعلم الاجتماع يقوم بتحليل العمليات الاجتماعية ويقوم الباحث أو المتكبر بعملية التحليل من أجل أن يعيد تركيبها، مما يكشف قوانينها فالعلم والبحث العلمي، والفن، واتخاذ القرار تقوم جميعها على التحليل.

## سمات ودوافع الطفل المبدع

الشخصية مكسب

الشخصية بكفاءة ميسرة أو معوقة

الاستقلال والتجارات

المخاطرة والمبداء

حب الاستطلاع

خصائص شخصية الطفل المبدع

التناقض في شخصية المبتكرين

دوافع إبداع الطفل

المواضع الأساسية للإبداع: داخلية أم خارجية؟

الاتجاه الإبداعي



## الفصل الرابع

### سمات ودوافع الطفل المبدع

إن المتكر أو المبدع هو إنسان كسائر البشر. وإذا اختلف عنهم فإنه هو يختلف في الدرجة لا في النوع. إذ تبدو هذه القدرات عند سائر البشر أقل من وجودها عند المبدعين الذين حباهم الله بقدر كبير من هذه القدرات نفسها

ويظهر هذا الاختلاف فيما يظهر على المبدع من سمات نتجت عما لديه من أفكار جديدة، وفي مقدار ما يجاهد به نفسه لكي يحتض هذه القدرة، وأن يطورها، مما يستوجب أن يتميز عن غيره من البشر في بعض السمات والخصائص السلوكية كالاستعدادات واليول والاتجاهات والخصائص المراجعة

ويتميز لأطفال بالعموية والتلقائية التي نعتبر عكس التحوف والتردد وتتبع هذه العموية والتلقائية الحرة العالية التي يتميز بها الأطفال، فكثير من مخاوف الطفل ما هي إلا عبارة عن مخاوف الكبار الشخصية التي تلقن للأطفال بدون مبرر وينشأ التخوف أيضاً نتيجة لمراعاة عوامل اجتماعية بسبب المواقف وما يلاصها من مراعاة للآداب وتعني العموية والتلقائية إبداء الرأي في أمر من الأمور بحرية بالغة كما يفكر فيه الإنسان ودون أي إخصاص للتحليل أو التعبير بسبب الملامات الاجتماعية

هل الشخصية تسمح لهم بأن يصحوا مبتكرين أو تريد من احتمال أنهم سوف يكونوا مبتكرين؟ للإجابة على هذه الأسئلة يوجد خمسة احتمالات

- 1 العلاقة السببية (سمات شخصية معينة تستثير الابتكار عند الحاجة)
- 2 علاقة العتبة (أقل تبيه تظهر هذه الأفكار في الشعور، يتطلب سمات معينة ضرورية لهذا).
- 3 علاقة تسهيل (سمات معينة تجعل من السهل أن يكون المرء مبتكر)
- 4 علاقة المصدر العام (تبع الشخصية والابتكار من نفس المصدر)

## 5 علاقة التعامل (الشخصية والابتكار يؤثر كل منهما على الآخر)

### الشخصية كسبب

بعض خصائص الشخصية قد تطلق مباشرة السلوك الابتكاري والأمثلة الأكثر وضوحاً مثل هذه الخصائص هي بعض السمات السلبية مثل رفض القواعد الاجتماعية، ولقي نسب إنتاج ما هو غير مألوف. ولا ينظر إلى مثل هذا السلوك عادة على أنه ابتكاري، ولكن على أنه غير مرحب به، أو مزعج، أو حتى نوع من الجشع، وسوف تكون له تداعيات سلبية على الشخص المعنى، وهو يتخصص في أحسن الظروف وصف (الابتكار الكاذب).

ولا يلزم أن يكون الابتكار دائماً رد فعل لعوامل سلبية سواء في شخصية الفرد أو في البيئة. فمن الواضح أيضاً أن الخصائص الشخصية الإيجابية مثل دافع تحقيق الذات في مفهوم ماسلو (Maslow, 1973) قد تقود إلى منتجات غير مألوفة وفعالة حتى بدون الحرمان، أو ما شابه ذلك، فقد يؤدّد الواقع بعض المبتكرين المكرّمين داخل بيئات ثرية وذات امتيازات خاصة، أو على الأقل تحظى بالتقدير والنجاح، فمن المتوقع أن يصبحوا مبتكرين لأن إنتاج ما يكون غير مألوف وفعال لأنه يعتبر جرمًا طبعياً من روح يتهم أو لأن امتيازاتهم الاجتماعية توفّر لهم الوقت والتسهيلات لملاحقة اهتماماتهم

ويشير (فايست) (في أهم عامر)، إلى أنه لكي نتحقق من أن شخصية الفرد هي (السبب) وراء إبداعه، فإن هذا يتطلب توافر محكين أساسيين، وهما

1 وجود فروق فردية بين الأفراد على أبعاد الشخصية المتصلة بالإبداع (أي وجود فروق فردية)

2. وجود أسقية رسمية للسمات على الإبحار الإبداعي، وتبرر القول بأن الأول سبب الثاني.



### الشخصية مكاداة ميسرة أو معوقة

قد تعمل الشخصية ليس كثيرا كسبب كاف يدفع الشخص إلى إنتاج ما هو غير مألوف، ولكنها قد تعمل فقط كمساعد أو ميسر، وهذا يعني أن خصائص شخصية معينة قد تكون ضرورية أو ذات فائدة للابتكار دون أن تحدثه بالفعل. ففي حالة بعض السمات السلبية قد يكون غيابها ضروري أو مفيد، ويتضمن هذا المدخل فكرة أن الشخصية ضرورية، ولكنها ليست كافية كسبب فخصائص الشخصية المرتبطة بالموضوع مثل الشجاعة، قد تتطلب الاهتمام بما هو جديد، الثقة بالذات، التوجه إلى نمو أو التوليد الابتكاري وعوامل أخرى مماثلة

ويمكن فهم العلاقة بين الشخصية والابتكار بسهولة بفحص الخصائص (السلبية) للشخصية ولبي تبدو أنها معوقة لإنتاج ما هو غير مألوف وفعال مثال ذلك أن الشخص قد يستطيع أن يكون مزودا بالمعرفة لإنتاج ما هو غير مألوف وفعال وأنه معزى بدرجة عالية لإنتاج هذا، ولكنه خاضع تحت تأثير الكبت نتيجة خصائص شخصية مثل الخوف من أن يبدو غريباً، كذلك فإن الحاجة البالغ فيها إلى تطابق الاجتماعي، يمكن أن يطر إليها على أنها حواجز مائعة إلى الابتكار ( Crobley, 1992)، وهذا لا يكون التشجيع ولكن إصعاف مثل هذه الخصائص، هو ما سوف يسهل تحقق القدرات الابتكارية

كذلك فإن استنتاج جامسون (Jamison, 1993) بأن الحسابات الذهنية مثل الزهو أو الابتهاج تعتبر مسألة محورية بالنسبة للابتكار، ولكنها لا (تسبب) أما سمات مثل القابلية للإثارة، وعدم التطاق والمخاطرة فإنها تكون نعيماً من خصائص أكثر محورية، كذلك فإن الاضطراب الانفعالي، والانتباه الكبير جداً والحساسية المفرطة إلى التغيرات الطفيفة في المثير الخارجي، هذه أيضاً ذات تأثير مهم على إنتاج غير المألوف والنتيجة وجود علاقة واضحة ومباشرة بين كل من القابلية للإثارة، وعدم التطابق والمخاطرة، وبين الابتكار، وإعطاء مثال أكثر واقعية، ملاحظ أن المويبات أو المراج المرتفع يقود إلى سلوك غير متطابق، في الأفراد عند تخفيض الخوف (بمعنى إزالة الحواجز)، وكذلك يمكن تحفيز إجراء مقارنات بعيدة التصور، ومن ثم إنتاج ما هو

غير مألوف، ولذلك يبدو حيتث مطلقاً أن نستنتج أن عدم التطابق قد أدى إلى إنتاج ما هو غير تقليدي، يسما في الواقع كلاهما نتيجة للشعور بالشاط والحيوية الناتج عن الاضطراب الانفعالي

ويقدم (محمد ثانت، 1980) بعض الخصائص التي من خلالها يمكن الاهتداء إلى تحديد الإمكانيات الابتكارية عند الأطفال، ومن أهم هذه الخصائص

- 1 قدرة الطفل على إعطاء رسومات ذات منظور بصري غير عادي
- 2 قدرة الطفل على إعطاء رسومات ذات منظورات بصرية ديناميكية داخلية
- 3 قدرة الطفل على إنجار الحدود المصطنعة في تفكيره والمتعارف عيه للأشياء واعتداد هذه الحدود.
- 4 قدرة الطفل على التعبير العكاسي من خلال الرسومات ومقالاتها وعاريها
5. خصوبة المحيلة.
6. تنوع الخيال.
7. سرعة الاستشارة الابتكارية

وقد درس هيلت (Hemelt 1974) أطفال المدرس والذين تم اختيارهم على أساس درجات اختبار معين بصمتهم ذوي مستوى ابتكاري مرتفع، ووجد أنهم كانوا على درجة كبيرة من الانطواء، لهم إرادة ذاتية، ذوي نشاط فكري، مربيين، يتمتعون بالفضة والروح المرحية أكثر من الأطفال الأقل مهة ابتكارية، وقد بين نيف (Neff, 1975) أن الأطفال المبتكرين، يكونوا مربيين، متساعحين، ومسؤولين، وهم توجه نحو نجاح ومن خصائصهم أيضاً، أنهم أقل قناعة وأقل انضباطاً من الأطفال الذين أظهروا مستويات ابتكارية أقل، وفي المواقف الاجتماعية يكونون أقل استعداداً للتطابق وأقل اعتماداً بأن يتركوا انطباعاتنا

ومن الدراسات المبكرة لجتزلس وجاكسون (Getzels and Jackson, 1962) تم التأكيد على المرح والحيوية في اللعب كخصائص للشخصية المرتبطة بالابتكار لدى الأطفال. وفي دراسة جرهام وآخريسا وجود (Graham, et al., 1989) علاقة بين الحيوية في اللعب والابتكار لدى الأطفال، كما أثبت إيسن وآخري (Isen, et al., 1987)

أن الأطفال كان أداؤهم أفضل في اختبارات الابتكار بعد أن رأوا فيلما كوميديا، يدعم مسح اللعب والخيوية والابتكار. لأن اللعب عبر مقيد بقواعد حقيقية جامدة كما هو الحال في واقع الحياة، ويقرر برونر أنه منحرر من الضغوط الاجتماعية (Bruner, 1975)

ويبدو الابتكار الكاذب في حالة الاندفاعات العريضة بدون تدبر، والتي تقوم بعض الأفراد إلى التصرف بطرق تدعم إنتاج ما هو غير مألوف، عندما يكون السلوك لمضاد للمجتمع مقترن بصورة متكررة مع إنتاج ما هو غير مألوف، ومن ثم يخفض الابتكار إلى عدم التطبيق (الابتكار الكاذب)، وقد يجذب الابتكار لكاذب بعض الأفراد، لأنه يخلص في الحاجة إلى الحديد فقط

وقد استنتج دالس وجاير (Dallas and Gaier, 1970) أن الأفراد لمكتربين يتميزون بأعماط خاصة من السمات التي تفصلهم عن الأفراد الأقل ابتكارية وقد حددا تسع سمات تعتبر بصفة عامة إيجابية، والاثنتي الأخرتين أقل إيجابية

1. الاستقلالية في الاتجاهات والسلوك الاجتماعي

2. السيطرة

3. الأسطواء.

4. الامتناع.

5. اتساع دائرة الاهتمامات

6. تقبل الذات.

7. الإلهام (الحدس).

8. المرونة.

9. نقص الاهتمام بالمعايير الاجتماعية

10. الاتجاهات الاجتماعية المصادة

ويذكر شاكر عطية قسديل (1998) أن بعض علماء النفس مثل نورانس (1978)، وبرونر (1960) ذكر بعض خصائص للطفل المبتكر، في أنه يميل إلى الاستقلالية، وتعظيمه للتعلم الذاتي، وأنه طفل غير عادي، ويفضل إنجاز المهام

الصعبة، ويبحث عن أهداف ذات معنى، ويعتققي قيماً خاصة، وإنه طفل متصرد، وإنه أكثر خرابة في سلوكه واغتراباً في المجتمع، ويتصرد لأعمال خطيرة، وكل هذا يظهر في اللعب عند الأطفال

وفيما يلي الخصائص التي اقترحها توتل وبيكر (Tuttle and Becker, 1983) في (ريد الهويدي ومحمد جمل، 2000):

1. محب للاستطلاع.
2. مثابر في متابعة اهتماماته.
3. نافذ لذاته وللآخرين
4. يستمتع بحس رفيع للدهابة.
5. حساس للنظم بمختلف مستوياته.
6. قبادي في مجالات متنوعة
7. عدم قبول الإجابات السطحية.
8. فهم المبادئ والقوانين والنظريات بسهولة.
9. يرى العلاقات بين أشياء أو أنكار تبدو متباعدة
10. يولد أفكار كثيرة لمثير معين

وقد صنفا هذه الصفات في ثلاث فئات هي:

- أ. خصائص شخصية وتتضمن الصفات 1، 2
- ب خصائص العلاقات مع الآخرين وتتضمن الصفات 3، 4، 5، 6، 7.
- ج خصائص تتعلق بالمعرفة وتتضمن الصفات 8، 9، 10

ويلخص (تارود وستيرنبرج) الخصائص المعرفية العامة للمبدعين فيما يلي الذكاء المرتفع، الأصالة، الطلاقة اللفظية، قوة البيان، الخيال الواسع، القدرة على التفكير المجاري، المرونة، المهارة في اتخاذ القرار، القدرة على التفكير المنطقي، الاستقلالية في إصدار الأحكام، التكيف مع الأوضاع المستجدة، استخدام الصور الذهنية والتصنيفات الشاملة، القدرة على استيعاب المواقف المختلطة أو المشوشة،

تفصيل التواصل غير اللفظي، استخدام المعرفة اموجودة كأساس لتوليد أفكار جديدة، إثارة الأسئلة المدونة - (لماذا) حول المعايير والافتراضات القائمة، التنبيه للمواقف الجديدة وللتغيرات في المعرفة والقدرة القوية أو الجمالية على تحديد مشكلات جيدة للبحث والمكثبة (Tardif & Sternberg, 1993)

وطبقا لما يراه داسي (Dacey, 1989) يوجد سبع سمات تصف لأفراد المبتكرين.

1. تحمل الموضوع.

2. حرية التنبيه

3. حرية وظيفية

4. المرونة

5. المخاطرة

6. تفعيل المتعدد

7. القبول بأن تكون مختلفا.

8. الانجاء الإيجابي نحو العمل

واستنتج أيزنك (Eysenck, 1997) أن الباحثين يؤكدون على الخصائص

لتالية لشخصية المبتكر:

1. الاستقلالية

2. عدم التوافق

3. الانفتاح على المنبه.

4. المرونة

5. تحمل الموضوع

6. التوجيه الداخلي (مركز ضبط داخلي)

7. قوة (الأنا)

وقد صنف دافير (Davis, 1996) خصائص المبدعين وأدرجها ضمن 12 بعداً هي

الأصالة، الحدس، الفن، تفكير متفتح، المعامرة، حيوي، مصولي، مستقل، روح الدعاية والمرح والسخرية، لديه ميل نحو التعقيد، ويحتاج لوقت للانعزال، مدرك للإبداعية

ويرى طارق عامر (2006) أن البحوث والدراسات التي تناولت علاقة سمات سمات الشخصية للأشخاص المبدعين، تشير إلى أن هناك خصائص وسمات مشتركة بينهما، منها على سبيل المثال:

- 1 الثقة بالنفس وفهم الذات والاستقلالية والمادة
- 2 حب الاستطلاع والمخاطرة والقدرة على تحملها سعياً وراء ما هو جديد وأكثر وألفة.
- 3 الدافعية الداخلية للإنجاز والبحث والتطلع للأهداف البعيدة
- 4 الإحساس بالمشاركة والمسؤولية الاجتماعية بمعنى القدرة على العمل مع الآخرين والتعلم منهم في المواقف المختلفة.
- 5 إخيال الواسع والحساسية للمشكلات ونواحي الفصور
- 6 الشجاعة في تحمل المتناقضات ومحاولة التوفيق بينهما بتغيرات متكررة ذاتياً
- 7 القدرة على إظهار أفكار جديدة ومقبولة ذات أصالة عالية

ومن أبرز السمات التي كشفت الدراسات عن أهميتها، الاستقلال وعدم المهارات، وحب الاستطلاع والاستكشاف، والمخاطرة المحسوبة وفيما يلي نعرض لبينة مختصرة عن هذه السمات الثلاثة الأكثر ارتباطاً بالإبداع

### الاستقلال والمجازاة

لتوضيح أنماط المجازاة ودرجة ارتباط هذه السمة بالمبدعين، يميز هيد الستار إبراهيم بين مستويين من المجازاة المجازاة كحالة عقلية دائمة وثابتة للشخصية، والمجازاة الاجتماعية في مواقف هامشية أقرب ما تكون إلى الجملة الاجتماعية وفي حين تخلق المجازاة من النوع الأول ميلاً عاماً من التعنية الفعلية، والانصباع لأراء الآخرين، والبحث عن الأمان، والتقليل غير الناقد للأراء الخارجية فإن المجازاة من النوع الثاني تتعلق بمجانب من السلوك ترتبط بأنماط من المشاركة الاجتماعية.

والمجاملات والالتقياد للموضوعات الاجتماعية الشكلية والسلوك هما لا يصل إلى درجة النبية العقلية، التي تعقد صاحبها التوازن بين نمط آرائه، وأحكامه، ونمط وآراء الآخرين (عبد الستار إبراهيم، 1977).

وإذا كان النوع الأول من الممارات يصعب أن نمجه لدى المدعين، فإن النمط الثاني يمكن أن نمجه أو لا نمجه لديهم فهذا النوع الأخير يحقق للمدع بعض نوافسه مع البيئة الاجتماعية من حوله فهو لا يخالف من أجل المحافظة، ولكنه يخالف إذا ما تعارضت آراؤه ذات الدلالة مع آراء الآخرين وهذا الاستقلال هو ما يضمن له حرية التعبير عن أفكاره، دون التقيد بالتقاليد والأعراف الحامدة، وسواء أكانت أعرافاً علمية، أم فنية، أم اجتماعية

### المخاطرة والمبادأة

يقصد بالمخاطرة والأفعال التي يقوم بها الفرد، أو القرارات التي يتخذها، في موقف احتيار لا يستطيع فيه أن يتنبأ بدقة بنتائج اختياراته أو مترنات قراراته وأفعاله (شاكور عبد الحميد، 1995) وعلى هذا فإن الأساس في المخاطرة، وجود احتمال للخطأ بصاحبه، وجود نتائج غير معروفة من قبل، ويتحدد قرار المخاطرة بناء على طبيعة العائد من حيث المكسب والخسارة التي ستعود على الفرد صاحب لقرار ويتطلب قرار المخاطرة توفر معلومات خاصة عن الموقف الحالي وحيوات سابقة يعتمد عليها الفرد في عملية التسو بنتائج قراراته أو أفعاله

ويميز الباحثون بين نمطين من المخاطرة، المخاطرة المحسونة والمخاطرة غير المحسونة والتميز بين النمطين، يعتمد على درجة تحليل الفرد للموقف قبل أن يتخذ قراره بالإقدام على اقتراف السلوك حيث تنطوي المخاطرة المحسونة على درجة أكبر من التحليل، ودرجة أكبر من الوعي بمكونات الموقف وأبعاده قبل لأداء أو الفعل

ولا شك أن حيرات الفرد وممارساته تنكسب المعرفة الكافية بالجمال محل إيداعه، وفي الوقت نفسه، فإن سماته الشخصية (كاستقلالية، وعدم المماراة، والثقة بالنفس، والمبادأة، والجرأة الخ)، ودوافعه نحو الإصلاح، والتميز، ولتجديد، نمجمله أكثر إقداماً على العمل، وأكثر جرأة على طرح أفكاره وتبين الدراسات التجريبية، وتحليل

السيرة الذاتية للمبدعين الحقيقيين اتسام أغلب المدعين بهذه السمة التي لولاها ما أقدم الإنسان على تعبير واقعه إلى الأفضل.

### حب الاستطلاع

يرى بعض الباحثين أن الإبداع وحب الاستطلاع وجهان لعملة واحدة، فالمدع هو شخص يحب للاستطلاع بحكم التعريف وهو ما يكشفه التحليل المدقق للمهوم حب الاستطلاع

وبما يؤكد ذلك أن حب الاستطلاع يتضمن الأبعاد التالية وبي يشير إليها (والامس ماو و(أنيل ماو)

- 1 لاستجابة إيجابية للعناصر الجديدة أو الحرية أو المعارضة في البيئة، والتحرك نحوها، ومحاولة استكشافها أو تناولها وتفحصها
- 2 إظهار العرد حاجة أو رغبة نحو مزيد من المعرفة لنفسه وليسته
- 3 تفحص المرء للبيئة بحثاً عن الخبرات الجديدة
- 4 المثابرة في فحص واستكشاف المساهات من أجل مزيد من المعرفة بها (عبد الحليم السيد، 1980)

بما سبق يتبين أن العنصر الرابط بين الإبداع وحب الاستطلاع هو عنصر الجدة والبحث عنها والرغبة في استكشافها.

ويقدم ريد المويدي (2004) الخصائص التالية والسلوكيات الدالة على شخصية لمتوقين عقليا والمبدعين، كما يبينها الجدول (3)



## الجدول (3)

## سمات المبدعين والسلوكيات الدالة عليها

| الصفة           | السلوكيات الدالة عليها   |
|-----------------|--|
| الدعوية         | يحتاج لقليل من الحث الخارجي لإثباته في البداية                       |
| الاستقلالية     | يستطيع استخدام مصادر المعلومات المتوافرة ومعالجة المشكلات باستقلالية |
| الأصالة         | يعطي أفكاراً جديدة   |
| المرونة         | يستطيع الانتقال من أسلوب في التفكير إلى آخر بكل سهولة                |
| الطلاقة         | يعطي حلولاً متعددة للمشكلة   |
| المثابرة        | يستمر ويصمم لإنجاز المهمة  |
| حب الاستطلاع    | يميل لاستكشاف المجهول والتعرف إلى كل جديد                            |
| الملاحظة        | يتنبه لكل ما يدور حوله   |
| التفكير التأملي | يستطيع الانتقال من المحسوس إلى المجرد                                |
| المبادرة        | سريع البديهة واتخاذ القرار   |
| استد            | يمحص البيانات والمعلومات ويقومها (يصدر حكماً عليها)                  |
| المهارة         | يقوم بأعمال تتلخصها خبر مؤكدة ثلاث فكرة أو حل مشكلة                  |
| الاتصال         | يستطيع التعبير عن نفسه بوضوح، ويحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين     |
| القيادة         | يعبر عن رأيه بجرأة، يستطيع قيادة الآخرين                             |
| سرعة التعلم     | يتعلم بسرعة وسهولة   |
| احسن الجماعي    | يحترم سلوك الآخرين وأفكارهم  |
| الثقة بالنفس    | واثق من نفسه، يبادر إلى عرض أعماله                                   |
| التكيف          | يتكيف بسرعة مع المواقف الطارئة                                       |
| تحمل العبء      | يتعامل بسهولة ويسر مع المسائل الصعبة والغامضة                        |
| اتخاذ القرار    | يستطيع الحكم على الدلائل ومدى ملاءمتها للحل                          |

### خصائص شخصية الطفل المبدع (آمال باطة، 2006).

يتميز الأطفال المتكرون بمجموعة من سمات الشخصية التي تميزهم عن غيرهم من الأطفال، حيث تعتبر تلك السمات أو الخصائص بمثابة العوامل النفسية لدفعه والمساعدة على الوصول إلى المنتج، مع توفير البيئة الأسرية والمجتمعية التي تساعد على تنمية الإبداع، وقد يتمتع الطفل بهذه الخصائص بصورة عامة، وأحياناً ببعض هذه الخصائص في عائلتها، ويمكن الكشف عن الطفل المبدع عن طريقها

1. ميل الطفل بصورة مستمرة إلى التحليل والاستدلال لما يسمعه أو يره
2. ميل للعمل بدقة وبمفرده
3. مؤثر على الآخرين في آرائه والتعبير عن وجدانه بدقة
4. الحساسية، الملاحظة في سرعة ودقة إدراكه للمتغيرات البيئية من حوله
5. ميل إلى التنافس دائماً مع الأطفال.
6. ميل للمناقشة والحوار فيما يكلف به من أوامر من الكبار أو أقرانه
7. يستطيع تركيز شتاهه لفترة أطول من الطفل غير المبدع، في موضوع أو هدف محدد
8. يعارض تدخل الآخرين في سياق آرائه أو في عمله
9. يتميز بثقة في النفس ومهم إمكانياته وحيوه
10. ميل للاستقلالية ويسعى للحصول على المعرفة والتجريب وتحمل المسؤولية الشخصية
11. لديه القدرة على الدخابة أو إنتاج المواقف الكوميديية والمرحة من مواقف العادية
12. يتميز بمستوى طموح أعلى من الأطفال غير المبدعين مما يدفعه إلى الممارسة والبحث عن مواقف العموض
13. لديه العديد من الاهتمامات بمتغيرات البيئة من حوله مثل الزراعة أو الكتابة أو جمع بعض الأشياء من البيئة بالإضافة إلى المهارات الحركية أو التفوق الرياضي

- 14 لديه دافع للإنجاز وتحمل الأعباء ولا يظهر عليه الملل وتشتت الانتباه سريعاً
- 15 لديه القدرة على التكيف مع الآخرين (الأقران - المدرسون - الآباء - المشرفون) لما لديه من مهارات حياة
- 16 لديه القدرة على الخروج عن المألوف أو إعطاء إجابات غير معتادة
- 17 لديه القدرة على التجديد والتطوير.
- 18 يستطيع مواجهة المشاكل والمواقف الحرجة دون خوف أو هرع
- 19 لا يتحلى عن هدفه حتى يحققه
- 20 يستطيع إيجاد علاقة بين المناقشات ويبحث عن الأسباب
- 21 دأب التساؤل والنقاش والحوار والبحث والتجريب وهناك علاقة موجبة بين كثرة الأسئلة من جانب الطفل ومستوى القدرات العقلية لديه، لتي تؤهله لإدراك شامل لتغيرات البيئة والتعامل معها
- 22 يتمتع بالمتابعة وعدم الملل، ويتبع المهام الصعبة والمُعقدة بصبر
- 23 لديه القدرة على المخاطرة أو المعامرة التي ترتبط مع الثقة بالنفس والراحة في التجريب والبحث
- 24 لديه القدرة على إيجاد العديد من الحلول للكثير من المواقف أو المشاكل ويغاضل بينهما
- 25 يتميز بمجموعة من الوحدات الموجبة والمتزنة مثل الهجة والدعابة والسرور و لمرح
- 26 لديه ثور مرتفع حتى يهي العمل الذي بدأ، نتيجة التصميم والدافع لقوي للإنجاز
- 27 يميل إلى الموضوعات أو المشكلات التي تحمل الحديد وليست روتينية مسق تناولها من جانب الكثيرين.
- 28 يظهر أفكار جديدة وموضوعات لم يفكر فيها غيره من الأطفال، وقد تبدو غريبة على الآخرين

- 29 لدى الطفل المبدع دائماً التزام التحدي ويظهر ذلك في خطوات أدائه وعدم الاستسلام بسهولة للمواقف الغامضة والصعبة.
  - 30 يميل إلى التفكير الكلي أو المنظومي بمعنى إدراك العلاقات بين كل متغيرات الموقف
  - 31 يستطيع الكشف عن مواطن القوة أو الضعف في الموقف.
  - 32 يتميز بخيال مراد في المعلومات التي يحصل عليها والأنشطة التي يؤديها
  - 33 يظهر مواطن القوة (الإيجابية) ومواطن الضعف (السلبية) في الموضوعات المختلفة التي يمر بها.
  - 34 يميل إلى التروي في الحكم على الأمور وغير متدفع
  - 35 لديه اعتقاد بأن أي مشكلة قابلة للحل
  36. يتميز بحب الاستطلاع والمعرفة بمثابرة وإصرار
- ويلاحظ أن الخصائص السابقة قد لا توجد مجتمعة لدى المتكبر، وأن مستوى تواجدها يختلف من طفل لآخر.
- ومن خصائص الأشخاص المبدعين ما تتضمنه قائمة كلارك (Clark, 1992) ومنها
- 1 الانضباط الذاتي والاستقلالية وكراهية السلطة
  - 2 القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية
  - 3 القدرة العالية على التذكر والانتباه للتفاصيل
  - 4 تحمل الفوضى والقلق
  - 5 الميل للمغامرة.
  - 6 تفصيل المسائل المعقدة
  7. توالف قاعدة معرفية واسعة.
- ويحدد (جوف) (Gough, 1979) عدداً من خصائص الشخصية الابتكارية هي
- قادر، ماهر، جريء ومغامر، متمركز حول ذاته، مرح، متفرد، غير رسمي، مستبصر، ذكي، ذو اهتمامات واسعة، ملهم، باحث عن الجودة والأصالة، متأمل، مصدر أو مورد، الثقة بالنفس، غير متمسك بالعرف، غير محافظ

ويعرض محمود منسي (1996) قائمة السمات التي تميز الفرد المبدع والتي استخلصها من الدراسات المرتبطة بالسمات الإبداعية، وقد استنتجت من عينة مكونة من 10 محكمين من المتخصصين في علم النفس والقياس النفسي بجامعة الإسكندرية، وذلك لتحديد أهم السمات التي تميز الطفل المبتكر. وقد تم الاتفاق بين 80/ فأكثر من المحكمين على أن السمات التي تميز الطفل المبدع هي:

1. المرونة
  2. الاستقلال
  3. المثابرة.
  4. الاعتماد على النفس.
  5. الانطواء.
  6. المغامرة
  7. الاهتمامات المتنوعة (الاهتمامات الجمالية والعلمية و )
- ويلاحظ أن الطفل المبدع غالباً ما يقول (لا) لما يلي (ممدوح الكاشي، 2006):
1. التقليد
  2. الطاعة العمياء
  3. الامثال
  4. الخشوع
  5. التسلسل
  6. الخرافات
  7. القوالب الجامدة
  8. مسايرة الآخرين
  9. الصرامة والشدة
  10. الاهتمام بالشكل دون المضمون

إلا أن تورانس (Torrance, 1981) وسميث (Smith, 1966) يذكران عدداً من الخصائص السلبية تظهر لدى المبدعين، مثل عدم المبالاة بالتقاليد والجماعات، العناد، حب السيطرة أو الهيمنة، اهتمام متدنٍ في التفاصيل، شرود الذهن، السخرية، عدم الرغبة في التواصل مع الآخرين، المزاجية، مفرطين في العاطفة والشعور

ويتصف الأطفال المبدعون في الخامسة والسادسة من العمر بمجموعة من سمات الشخصية (أنور طاهر، 2009) هي:

1. قلة المعرفة والسذاجة
2. الانتباه للمثيرات
3. العنوية والتنافسية والحرارة
4. استخدام النصف الأيمن من المخ
5. إطلاق العنان للحبال.
6. كثرة اللعب
7. ممارسة المزاح.
8. حب الاستماع إلى القصص وقراءتها

يعد نموذج (بروش وآخرون، 1986) في النماذج المهمة التي بُنيت الخصائص الإبداعية، ويتألف النموذج من ثلاث فئات هي (ABC) وهذه الفئات تشكل نموذج توفر صورة كلية لنوعية الشخص المبدع، واقترحت هذه النماذج كإرشادات من أجل تطوير نظريتي للأطفال والشباب والكمبار، وقد بنيت هذه النماذج خصائص الأشخاص المبدعين وسلوكهم، ويرتكز هذا النظام على مبادئ من نظرية أنظمة عامة، أي أن كل نموذج بني على أبعاد تتضمن نواحي جسمية، عاطفية، عقلية، وتكاملية ويأتي تطور هذه الخصائص عادة بشكل متسلسل، فنموذج A يسبق B وهكذا كما أن نموذج A له علاقة بشكل عام بالطلاب في مستوى التعليم الأساسي أما نموذج B فعلاقته مع الطلاب في المرحلة المتوسطة، ونموذج C علاقته مع لطلاب في المرحلة الثانوية والكمبار الذين حققوا خصائص نموذج A، B، مسبقا، وبما يلي عرض هذه النتائج: (نادية السورور، 2005)

#### نموذج A لخصائص الأفراد المبدعين

##### الخصائص الجسمية

- الوعي الحسي
- الإحساس الجمالي
- الوعي الجسمي الذاتي
- استخدام الصورة الحسية
- تقييم الطبيعة

### الخصائص الانفعالية

- الاستقلال
- ثقة رائدة بالنفس
- الميل للحرم
- التأثير على الآخرين
- العزلة الإبداعية
- إحساس بالمصير الإبداعي

### الخصائص العقلية

- لإنتاج المعرفي
- مفامرة
- حساسية للمشكلات
- الطلاقة
- أصالة
- تمصيل

### الخصائص التكاملية

- المعرفة
- الحساسية للمشكلات
- أساليب التخيل
- حل مشكلات إبداعية

### نموذج B لخصائص الأفراد المبدعين

#### خصائص جسمية

- حرية الطاقة.
- النشاط من خلال تكامل الحس · توارى الحس - الاسترخاء الجسمي.
- وهي التعذية الراجعة

#### خصائص انفعالية

- المزاج
- العفوية
- روح الدعابة
- المشاعر المرحية
- الإحساس بالحدس
- الألفة
- الإيمان بالعلاقات

#### خصائص عقلية

- التعقيد
- الميل للتكامل والكلية
- وجهات نظر عالمية
- فكرة مجردة نظرية

#### خصائص تكاملية

- تراكيب متكاملة
- نماذج كاملة للطبيعة
- التنظيم، التركيب

## نموذج C لخصائص الأفراد المبدعين

### خصائص جسمية

- التركيب الداخلي المدهش
- الوصول لحالات لتأملية
- تقليل حالات التشوش الداخلي
- التوحد مع الطبيعة
- الوعي بالتعبيرات في الطاقات الحسية الدكية
- الوعي بالأحلام واستدكرها

### خصائص انفعالية

- الرنين العاطفي
- خبرة الألفة العالية
- العلاقة الحميمة
- نقل الصفة المحبة
- التعبير عن حب الإنسانية
- الوعي بجزيان الرين
- الطاقات العاطفية بين الأفراد والمجموعات
- مفهوم النمو الشخصي

### خصائص عقلية

- المعرفة الموحدة
- إدراك صورة معقدة في الحال
- استقبال ومضة حدسية للشرارة الإبداعية
- الحدس بظم معقد كامل
- الوعي بأفكار الشخص الآخر (تبادل طاقات عقلية)

### خصائص لكاملية

- إسهامات إنجازية
- أصالة
- شخصية ما وراء الشخصية
- إنتاجية متكاملة



**الجدول (4)**  
**الفرق بين الطفل المبدع والطفل غير المبدع**

| المبدع                                     | غير المبدع                                  |
|--|---|
| 1 رؤية مستقبلية                            | رؤية للحاضر (والوضع قائم)                   |
| 2 تفكير مرن                                | تفكير متصلب                                 |
| 3 تكوين علاقات جديدة                       | تذكر وتكرار علاقات قديمة                    |
| 4 تعبير لواقع                              | محاكاة على الواقع                           |
| 5 خيال حر                                  | خيال موجه                                   |
| 6 قيم إنسانية عالية                        | قيم خصوصية محبة                             |
| 7 تحرر من المجموعات الثقافية               | هيمنة المجموعات الثقافية                    |
| 8 تعدد، لتأويلات أو لتفسيرات               | تفسيرات أحادية بعامل واحد                   |
| 9 التعامل مع المعرفة بأسلوب جدلي تولي      | تناول المعرفة بأسلوب ذو اتجاه واحد أو دائري |
| 10 مستقل لا ينفصه الخبرة كثيراً            | غير مستقل فهو يحتاج إلى حمية ابتكار         |
| 1 لطفل إيجابي                              | الطفل سبي                                   |
| 12 يشكل لواقع                              | التكيف مع الواقع                            |
| 3. تقلل الواقع من خلال التعرف على التفاصيل | تقبل الواقع من غير التعرف على التفاصيل      |
| 4. إنتاج لمعرفة والمعلومات                 | استهلاك المعرفة والمعلومات                  |
| 15 التعلم الإيجابي من خلال إثارة أسئلة     | التعلم السلبي من خلال الإجابات الجاهزة      |
| 16 إنتاج آراء شخصية جديدة                  | تذكر آراء الآخرين                           |
| 17 إنتاج أفكار ومشتقات مبدعة               | استهلاك أفكار ومشتقات الآخرين               |
| 18 التعلم في إطار ثقافة الإبداع            | التعلم في إطار ثقافة التذاكرة               |

ويمكن تصنيف سمات الشخصية المبتكرة، إلى مجموعتين:

**أ. مجموعة السمات الإيجابية لدى المبتكرين:**

- 1 الوعي بالابتكارية فهو واع بالابتكارية، ويقدر الأصالة
- 2 حرص الأطوار يتحدى المعنضات، ومعمم بالأفكار، ويتجنب الرتابة الإدراكية، يرى الأشياء بأساليب جديدة، هو شخص صاحب السؤال الدائم (ماذا لو) وهو تخيلي

3. مستقل واثق في نفسه، مردي في تناوله للأشياء، لا يخاف من كونه مختلف، يقيم قوانين خاصة به، يتمرد باستمرار، متحكم في ذاته
  4. محاطر شجاع، لا يخاف من تجريب شيء جديد، لا يبالي بكونه مختلف، يرفض الحدود الموصوعة من الآخرين
  5. حيوي معاصر، ذو دافعية عالية، نشط جداً ومشاعب، يواصل الغموض ويستمر في الإنجاز والمعرفة، ومقاوم
  6. فضولي يحب التجارب جداً واهتماماته وسعة، يحب أن يسمع أفكار الآخرين، يسأل أسئلة كثيرة، يعجب ويطلب بالمواقف المثيرة
  7. روح الدعابة لا يؤمى ويحب اللعب، له شوة لطعولة في التفكير، يلعب بالأفكار
  8. يميل إلى التعقيد يتجذب إلى الحداثه، هو شخص يميل إلى الغموض والعراة ويميل إلى التعقيد وعدم الترتيب.
  9. العمل المنفرد والوحدة
  10. الميل للأمور الجديدة والمعقدة
  11. تركيز في الأداء وإتقانه
  12. الميل للعلم والخيال
- ب. مجموعة السمات السلبية لدى المثكرين:
1. أناني: وهو متمركز حول الذات.
  2. اندفاعي يعمى بدون تخطيط، غير حريص، غير مسؤول، ليس تكتيكي، وليس على مستوى المسؤولية
  3. جذالي متعرد، غير متعاون، يحترم القليل من القوانين والقانون والسطوة، هزائى وساخر.
  4. غير ناضج: طفولي وأحق
  5. شارد الذهى كثير السيان وغير حذر ويراقب الوافد
  6. عصبي مغرور، متغير المزاج واتزاه المراجي قليل، غير قادر على التحكم في الانفعالات، غير اجتماعي.

7. مشاغب زائد جداً في نشاطه الذهني والحركي.
8. عدم المبالاة بالتقاليد والمجاملات.
9. العناد ومقاومة السيطرة أو الهيمنة.
10. اهتمام متدنٍ بالتفاصيل في البداية.
11. يتسم أسلوبه بالصحرة.
12. عدم الرغبة في التواصل مع الآخرين.
13. يتسم بالقلب المراجعي.

### التناقض في شخصية المبتكرين

يؤيّد مكملان (McMullan, 1978) أن الأدلة التجريبية تظهر أن الأفراد المبتكرين يوصفون بالتناقض في بعض خصائص شخصيتهم

- أ. الامتناع مرتفع بدافع الوصول إلى الكليات (الخسطلت) للموضوعات غير الكاملة المغلفة

ب. قبول الخيال الخامخ يكون مرتبطاً بالمحافظة على إحساس قوي بالواقع

ج. اتجاهات ماقدة ومدمرة مع حلول بقاء للمشكلات

د. بارد مرتبط بانعماس عاطفي.

هـ. مركبة حول الذات متعايشة مع الإيثار للآخرين على الذات

و. نقد الذات والشك في الذات مع الثقة بالذات في نفس الوقت

ز. التوتر والتركيز الشديد جنباً إلى جنب مع الاسترخاء.

وأحد أوجه الخصائص المتناقضة بصورة ظاهرة وملتقطة بالأفراد المبتكرين، أنهم غالباً ما يظهرون في وقت واحد سمات ذكورية في قوالب جامدة (الاستقلال، الثقة بالنفس، الخشونة) مع سمات أنثوية في قوالب جامدة أيضاً (الحساسية، الإلهام، مسؤولية)، هذا التوحد الذي يشار إليه في الوقت الحالي على أنه (نخست) (لا يستخدم هت مصطلح الذكورة والأمومة ليصف فيولوجية الرجال والنساء ولكنه يتحدث عن قولة الدور Stereotyping) تنص هذه النتيجة أن كلا من المحافظة الصارمة على أدوار النوع يتزمت سوف تكبح الابتكار

## دوافع إبداع الطفل

تمثل الدافعية أكثر المتغيرات التي أشار الباحثون إلى أهميتها للإبداع فهي مكون أساسي في أغلب النماذج التي قُدمت لتوضيح مكونات السلوك الإبداعي، ويمكس الإشارة على أن السلوك الإبداعي يمكن فهمه والتنبؤ به في ظل ثلاثة متغيرات أساسية، وهي القدرات، والمهارات، والدوافع. إن التفاعل بين هذه المتغيرات الثلاثة هو الأمر الخامس في التنبؤ بمجموع الإبداع لدى الأفراد.

وقد اتفق الباحثون إلى حد كبير في رصد مظاهر الدافعية الإبداعية ولكنهم تباينوا بعد ذلك في:

1. طبيعة دوافع المبدعين (سلبية أم إيجابية)
2. تحديد مصادر الدافعية، هل ترجع إلى دوافع داخلية المنشأ أم إلى دوافع خارجية، منشأ
3. طبيعة مواقف المبدعين

في هذا الإطار يمكن تمييز اتجاهين في النظر إلى الأسباب التي تكمن وراء بروز الدافعية ولأهداف التي تحققها. يرى أنصار الاتجاه الأول أن الإبداع يكمن وراءه دوافع ذات طبيعة سلبية، وفي المقابل يرى أنصار الاتجاه الثاني أن الإبداع يكمن وراءه دوافع إيجابية.

يأتي في مقدمة مؤيدي النظرة السلبية لدوافع الإبداع أنصار التحليل النفسي باتجاهاتهم المختلفة. فقد صر معظم منظري هذا المذهب السلوك الإبداعي بأنه الطريقة التي تساعد على خفض التوتر الناتج عن علاقة المبدع بالآخرين، خاصة لتوتر الناجم عن رغبات الفرد غير المقبولة اجتماعياً.

في مقابلة ذلك يأتي أنصار النظرة الإيجابية لدوافع الإبداع وهؤلاء - مثل جيدو Gedo - يرون أن الإبداع تدفعه رغبة صحية لدخل الفرد للسيطرة على بيئته وهو المفهوم الذي أطلق عليه وايت White مسمى (الدافعية لفعالية) وأطلق عليه كاتجيلوس Cangelosi القوة الدافعة للحاجة إلى السيطرة وقد رأى بعض أنصار هذا التوجه أنه بدلاً من السيطرة على العدوان الذي يرى أنصار الاتجاه السلبي أنه وراء الإبداع، فإن الدافع الأساسي الذي يدفع إلى الإبداع هو المتعة والرضى اللذان

يستمدحها الفرد من انحرافه في الشايط الإبداعي. ويقف نصيراً لذلك الرأي باحثون عديدون منهم أنصار علم النفس الإنساني مثل كارل روجرز وماسلو.

حيث يعتقد روجرز (Rogers, 1954) أن ما يدفع إلى الإبداع هو ميل الأفراد إلى تحقيق ذواتهم والرغبة في التعبير عن إمكانياتهم وبالمثل يشير ماسلو (Maslow, 1987) إلى أن إبداع تحقيق الذات، ليس مدفوعاً بالرغبة في الإنجاز، وليس أيضاً نتيجة (العمل) في اتجاه ضغط كبت الاندفاعات والرقبات المحظورة على النمو الذي لحقه لدى أنصار الاتجاه التقليدي في التحليل النفسي، ولكن يصف (ماسلو) إبداع تحقيق الذات بأنه تعبير تلقائي عن إشباع الفرد لحاجاته الأكثر أساسية.

## 2. مصادر الدافعية وعلاقتها بالإبداع

موضوع الخلاف الثاني الذي يثار عن علاقة الدافعية بالإبداع هو الدور الذي تقوم به الدوافع داخلية المنشأ مقابل الدوافع خارجية المنشأ في الإبداع وتعرف الدافعية الداخلية بأنها حالة من الانهماك في النشاط راجعة لأسباب داخلية في الأساس، فما يدفع الفرد للإبداع هو إدراكه لممارسة الإبداع كنشاط ممتع، ومثير للاستمتاع فيه، وبأنه نشاط مرض للذات، ومثير للتحدي الشخصي. بالإضافة إلى استمتاع الفرد بالعمل في حد ذاته. وفي المقابل، تعرف الدافعية الخارجية المتصلة بالعمل نفسه، كالحصول على مكافأة متوقعة، أو الفوز في مسابقة، أو تحقيق بعض المتطلبات الأخرى. ولذلك فهي تتحدد من خلال معرفة ما يتوقعه الفرد من مكافآت خارجية، ومن خلال إدراكه - وتوجيهاته الخارجية نحو ما يؤديه من عمل.

ويتفق الباحثون على الدور الكبير للدافعية الداخلية في الإبداع، ولكن الخلاف يشأ بينهم عند تحديد دور الدافعية الخارجية في الإبداع، وعلاقتها بالدافعية الداخلية ففني هذا الصدد يمكن أن نلخص بين ثلاثة اتجاهات:

الاتجاه الأول: يعطي الأولوية للدافعية الداخلية ويعتبرها المحرك الأساسي للإبداع، وينظر للدافعية الخارجية بوصفها معوقاً له.

الاتجاه الثاني: يكاد بين أهمية الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية

الاتجاه الثالث: يؤكد على أهمية الدافعية الداخلية ومع ذلك ينظر إلى الدافعية الخارجية بوصفها متبانية في تأثيرها شائناً لأنواعها، وتباين علاقتها بالدافعية الداخلية

والفرص الأساسي الذي يشته أنصار الاتجاه الأول، هو تأكيدهم وجود علاقة عكسية بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، بمعنى آخر أنهم يؤكدون أن (الدافعية الداخلية) تؤدي إلى الإبداع، في حين تؤدي الدافعية الخارجية إلى إعاقة (كسكربتيمهلي) على سبيل المثال أن المستويات المرتفعة من الدافعية لداخلية، المصحوبة بمستوى منخفض نسبياً من الدافعية الخارجية، قد تساعد الأشخاص المبدعون على أن يصبحوا أكثر استقلالاً عن المجال المحيط بهم. لأنها تجعلهم أقل عرضة لضغوط المجازاة

ويرجع أنصار الاتجاه الأول، السبب وراء هذا الدور السلبي للدافعية الخارجية، المنشأ إلى تأثيرها السلبي على ميكانيزمات الانتباه، حيث تشير (امبايل) إلى أن الدوافع الخارجية قد تسبب في دفع الأفراد إلى توزيع انتباههم بين الأهداف الخارجية المرغوبة، والمهمة المطلوبة التي بين أيديهم. هذا التقصص في درجة التركيز على المهمة يشاقص مع متطلبات شحذ الانتباه، والاندماج في المهمة، والذين يتطلبان مستويات مرتفعة من الدافعية الداخلية فعندما يربط - مثلاً - الشعراء كتاباتهم بأسباب خارجية، فإنهم يكتبون أشعاراً أقل إبداعاً مقارنة بما كانوا سيكتبونه إذا لم تستحضر الدافعية الخارجية كعامل حاصر في الموقف

وقد تم تأييد الاتجاه الأول، من خلال عديد من الدراسات الأمبيريقية، ولبي اشارت نتائجها إلى الآتي:

1 أن توقع الفرد لتقييم أدائه الإبداعي من شأنه أن يشتت انتباهه ويضعف درجة الإبداع فيما ينتجه حيث دراسة (امبايل) أن الأفراد الذين طلب منهم تقديم إنتاج إبداعي تحت شرط توقع التقييم، كانوا أقل إبداعاً بشكل دل عن أولئك الذين لم يتوقعوا أن تلقى أعمالهم تقيماً.

بينت الدراسات التي أجريت على أسلوب العصف الذهني أن التقييم الخارجي يضعف إبداع الجماعة، وهو ما أكد قرص (أوسبورن) حول ضرورة إرجاء النقد حتى يمكن إتاحة الفرصة للأفراد لتقديم أفكار جديدة وإبداعية

2 أن تلقى تقييم إيجابي قبل الأداء (دافعية خارجية) من شأنه أن يؤدي إلى تأثيرات سلبية على الإبداع

3 أن إبداع الأفراد يضعف عندما يصبحون في موضع مشاهدة من قبل الآخرين. وينتج درسات (بارون) أن المبدعين يتجنبون الآخرين - نفسياً - حتى يقللوا من حجم التأثيرات السلبية الناجمة عن احتراق الآخرين لحيرهم الشخصي في موقف التفاعل

4 أن وضع قيود على طريقة أداء الأفراد للمهمة التي يؤديها أو التحكم في مسار أدائها بإعاقه حرية الفرد وحركته الدنية من شأنه أن يضعف الإبداع فودا طلب مثلاً من مجموعة من الأطفال أن يحافظوا على نظافتهم أثناء ممارستهم لشاط الرسم، وإجبارهم بضرورة الالتزام بهذه القواعد، فإن إنتاجهم النهائي سيكون - عادة - أقل إبداعاً إذا ما قورن بإنتاج مجموعة أخرى من الأطفال، طلب منهم لإبقاء على نظافتهم حفاظاً على أدوات الرسم حتى يتاح لمبرهم استخدامها

5 أن التنافس على الجوائز التي تمنح لمن يقدم أفضل إنتاج متميز من شأنه أن يحد من الإبداع كما أن التعلق بالحصول على المكافأة أثناء الانخراط في المهمة، من شأنه أن يقلل كذلك من مستوى ما ينتج من إبداع. وهذا التأثير لوحظ أيضاً عندما يتاح للأفراد الاستمتاع بالمكافأة قبل الانخراط في الشاط الإبداعي

وإذا تنقلنا إلى أنصار الاتجاه الثاني، نجد أن لديهم عدداً من الشواهد على أثر الحافز للدوافع الخارجية على الدفع في اتجاه الإبداع، ودليلهم على ذلك الشكوى المتكررة من قبل المبدعين إذا لم يجدوا متاحاً داخلياً لهم داخل الأسرة، أو من نقاد، أو داخل مختلف مؤسسات المجتمع، فضلاً عن حاجتهم المتكررة للاعتراف بهم وبأعمالهم من قبل الآخرين

أما أنصار الاتجاه الثالث، فهم أكثر شمولاً في نظرهم لعلاقة الدوافع الداخلية بالدوافع الخارجية، صجدهم يرون أن الدافعية الخارجية ليست دائماً مثيرة لإعاقه الإبداع وأنها قد تتكامل مع الدافعية الداخلية، وتقف في مقدمة

هؤلاء (أمابيل)، في بحوثها المتقدمة عن علاقة الإبداع بالدافعية وقد دفعت أمابيل Amabile عن رآيها من زاويتين:

الزاوية الأولى: استندت فيها دعوتها إلى نقية مفهوم الدافعية الخارجية وجعله يشمل جانبين هما الضغط والمعلومات فهي تميز بين نوعين من الدوافع الخارجية

1. الدوافع الخارجية المثيرة للجهد والمثابرة في العمل: والتي تزود الفرد بالمعلومات التي تمكنه من إكمال المهمة على نحو أفضل، والتي تعمل في انسجام مع الدوافع الداخلية

2. والدوافع الخارجية غير المثيرة للجهد والمثابرة في العمل: والتي يشعر في ظلها الفرد بأنه مقيد وأنه تحت تحكم عوامل خارجية، تكون عالياً متعارضة مع الدوافع الداخلية

الزاوية الثانية. التي تفسر من خلالها أمابيل Amabile تأثير الدافعية الخارجية في الإبداع هو تحديدها للشروط التي يمكن أن يحدث في ظلها هذا التأثير فتشير إلى أنه من الضروري توافر ميكارمى حتى يمكن أن تسهم (الدوافع الخارجية المثيرة للاستمرار في الجهد) [مساهماً إيجابياً في الإبداع]

1 أن تكون الدوافع الخارجية (المثيرة للجهد والاستمرار في العمل) في خدمة الدوافع الداخلية، فعندئذ ستزيد هذه الدوافع من وعي الفرد بكفاءته ومن درجة اندماجه في المهمة

2 ويتمثل فيما أسمته أمابيل (دافعة سريان دورة العمل) والتي تعني أن لمخطي لدافعية يتباين تأثيرهما بتباين المراحل المختلفة للعملية الإبداعية فتريد أهمية الدوافع الداخلية في مرحلتي تحديد المشكلة أو توليد الحلول، للمكسة لها، حيث يتبع هم الاندماج الداخلي في المهمة، وعدم التحول عنها إلى أية اهتمامات خارجية، إنتاج مزيد من الأفكار الأصيلة وفي المقابل، عندما يتطلب الأمر المثابرة والتقييم في مرحلة تقييم الحلول فإن «الدوافع الخارجية المحافرة على المثابرة في الجهد» ستقوم بدور أكثر أهمية من الدوافع الداخلية وكذلك الحال عندما يصاحب إنجاز المهمة فترات رتيبة مثيرة للملل، التي تحدث غالباً خلال مراحل اكتساب المهارات المتصلة بالجمال.



يرى بيركينز (Perkins, 1981) أن الابتكار ينشئ من ستة عناصر، أربعة منها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالدوافع. دافع أن تخلق من القوضى نظاماً (مفهوم جشطالتي)، الاستعداد للمحاورة، الاستعداد لأن تطرح أسئلة عبر متوقعة، الشعور بأنك خاضع للتحدي بواسطة مجال معين.

أشارت أيضاً أمابيل (1987) في ثنائيا نظريتها لتفسير الإبداع إلى الدور المهم للدافعية في سياق العملية الإبداعية الإجمالية، حيث أنه من الممكن النسب بالإبداع من خلال ثلاثة متغيرات وهي الدافعية نحو المهمة (الدافعية داخلية المنشأ)، وما لدى الفرد من معلومات تتصل بالمجال محل اهتمامه (والتي أطلقت عليها المهارات المرتبطة بالمجال)، وما لديه من مهارات إبداعية (سواء الشخصية أو العقلية) والتي أطلقت عليها المهارات المرتبطة بالإبداع. فأشارت الباحثة إلى أن دافعية الفرد تجاه المهمة من شأنها أن تولد لديه عدد من المساهات الداخلية والخارجية، التي تدفعه إلى إيجاد حل للمشكلة التي أمامه أو إنجاز المهمة التي هو بصدد حلها. كما أن الدافعية تجاه المهمة تقوم بدور مهم آخر وهو حمز الفرد لإنتاج أفكار جديدة.

وأشار ستيربرج ولويسارت (2005) في نظريتهما المعروفة باسم (استثمار الإبداع) إلى الدافعية بوصفها تمثل واحدة من ستة مصادر أساسية للإبداع القدرات العقلية، والمعرفة، وأساليب التفكير، والسمات الشخصية والدافعية، والبيئة.

### الدوافع الأساسية للإبداع، داخلية أم خارجية؟

يقوم الابتكار على دوافع جوهرية لها قيمة في ذاتها (Amabile, 1996)، وهذا يعني أن الرغبة في أداء مشاط ما يكون من أجل النشاط ذاته، مقابل أنك تستطيع أن تعمن من أجل مكافآت خارجية مثل المديح، الجوائز، أو حتى تجنب العقاب. وهذا يدعم الرأي القائل بأن الأطفال يكونون مبتكرين فقط عندما يكون لديهم دوافع أساسية أو جوهرية على الجانب الآخر يفترض أنهم يصحون نشاطاً فقط من أجل الحصول على المكافأة الخارجية ويشكلون سلوكهم من أجل المسيرة والتطبيق مع ما هو ضروري للحصول على الجائزة والتطبيق بالطبع عكس الابتكار

وأوضح ايسبرج وأرميلي (Eisenberger & Armeli, 1997) إمكانية تدعيم الابتكار في حجرة الدراسة باستخدام المكافآت الخارجية فقد بينا أن المكافآت

الخارجية قادت إلى الابتكارية، وذلك عندما كرم لأطفال مقابل سلوكيات ابتكارية معينة، مثل إضافة عناصر غير متوقعة أو إنتاج إمكانيات بديلة  
أخيراً، يقرر (ديسون) ولذي سجل باسمه 1200 براءة اختراع (مها المصباح الكهربائي والآلة لكتابة والموبوغراف) - أن سبب نجاحه 2، وحي وإهام و98، عرق وجهه

### الاتجاه الإبداعي Creative Attitude

يمكن تعريف الاتجاه الإبداعي بالجمع بين خصائص كل من الاتجاه لمعي والإبداع. فالانحياز الإبداعي هو «حالة التأهب أو التهيؤ للقيام باستجابة القبول أو لرخص للأفكار والمواقف ولأشياء، التي تتميز بأكثر قدر منها بالجدة والتنوع والتحسين»

#### مكونات الاتجاه الإبداعي

ويتضمن هذا التعريف مكونات الاتجاه الإبداعي، التي تتمثل في الاتجاه نحو لعلاقة، و لانحياز نحو المرونة، والاتجاه نحو الأصالة، والاتجاه نحو التفاصيل

#### 1. الاتجاه نحو الطلاقة:

حالة التهيؤ العام للقيام باستجابة القبول أو الرخص للسورة الكمية للأفكار أو الأشياء أو المواقف.

#### 2. الاتجاه نحو المرونة:

حالة تهيؤ العام للقيام باستجابة القبول أو الرخص للتنوع، وتجنب الروتين العادي في الأفكار، أو الأشياء، أو المواقف

#### 3. الاتجاه نحو الأصالة:

حالة التهيؤ لعام للقيام باستجابة القبول أو لرخص للجدة والطرامة والندرة في الأفكار أو الأشياء أو المواقف

#### 4. الاتجاه نحو التفاصيل:

حالة التهيؤ لعام للقيام باستجابة القبول أو الرخص للإثراء والتوضيح والإنشاف، والتحسين والتطوير في الأفكار أو الأشياء أو المواقف

تدريب (1) للمعلمة: (قائمة خصائصها التلمية المثالي)

حددي مدى موافقتك أو عدم موافقتك على الخصائص التالية من حيث تشجيعك له، ثم رتي كلا المجموعتين كل على حدة

قائمة خصائص التلمية المثالي

| م  | الخصائص                         | ترتيب الخصائص | التشجيع |    |
|----|---------------------------------|---------------|---------|----|
|    |                                 |               | نعم     | لا |
| 1  | يحب الاستطلاع                   |               |         |    |
| 2  | مستقل في تفكيره وأحكامه         |               |         |    |
| 3  | يستخدم التصور والخيال في تفكيره |               |         |    |
| 4  | قوي الجسم ونشط                  |               |         |    |
| 5  | هادئ ووديع                      |               |         |    |
| 6  | شجي ومحبوب                      |               |         |    |
| 7  | غنيول وحيي                      |               |         |    |
| 8  | يحب المعاطاة أو المعاملة        |               |         |    |
| 9  | يبادر وسأدي بتقديم الأفكار      |               |         |    |
| 10 | كثير السأول ونحسني              |               |         |    |
| 11 | حساس ولديه تذوق جمالي           |               |         |    |
| 12 | قوي لذاكرة ولاسرح               |               |         |    |
| 13 | منظم ودهي في سلوكه              |               |         |    |
| 14 | أمين ومخلص في سلوكه             |               |         |    |
| 15 | ينتم بالمرونة والتجديد          |               |         |    |
| 16 | ينتم بروح المرح والدعابة        |               |         |    |
| 17 | لا يلتزم بالمعايير السائدة      |               |         |    |
| 18 | يظهر أسفه وحبوب الأشياء         |               |         |    |
| 19 | لطيف مع الآخرين                 |               |         |    |
| 20 | عطوف وكريم                      |               |         |    |
| 21 | لا يهاب من مخالفة الآراء        |               |         |    |
| 22 | مهذب ومخارق                     |               |         |    |
| 23 | منطيم ومسار                     |               |         |    |
| 24 | منضبط في سلوكه وتصرفاته         |               |         |    |
| 25 | غريب الأطوار                    |               |         |    |
| 26 | واثق في نفسه ومعامر ومندفع      |               |         |    |
| 27 | تلقائي وغير حذر                 |               |         |    |



## الحل الابتكاري للمشكلة (العملية الابتكارية)

خطوات حل المشكلة بطريقة ابتكارية

أولاً، الإعداد

ثانياً، مرحلة حضارة الفكرة

ثالثاً، مرحلة الإلهام أو الإلهام

رابعاً، مرحلة التحقق من صحة الفكرة

نقد فكرة المراحل في عملية الإبداع

خطوات حل المشكلة بطريقة ابتكارية عند (هتاي)

نموذج العملية الابتكارية عند رونكو

تنمية القدرة على حل المشكلات



## الفصل الخامس

### الحل الابتكاري للمشكلة (العملية الابتكارية)

حل المشكلة هو نشاط ذهني معرفي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للمحبرات السابقة مع مكونات موقف المشكلة الحالية معاً، وذلك بغية تحقيق الهدف، ويتم هذا النشاط وفق إستراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ، أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي بل حل المشكلة، ويمكن أن يتضمن صياغة فروض أو تخمينات ذكية للحل

وفي تفكير حل المشكلة يقوم كل من المعلم والطفل، بسلسلة من الإجراءات لإيجاد حل مناسب للصعوبة، بحيث يكون الطفل صانعاً للتوقعات الذكية، أو التي نسميها العروض، ووصفاً لخطة السير، أي أنه يصنع إستراتيجية أو مسودة لحل Protocol حتى تقشع المفوقات ويتحقق الهدف والطفل في تفكير حل المشكلة يتعلم وصف الصعوبة بصوت مسموع، ويحاول اقتراح خطط أو خطط حل مستنبهاً بتجرباته وهو ينتج نحو طريق للتفكير العلمي

ولذلك فالمعلم - أو المعلمة - عليه أن:

1 يسأل لطفل ما هي الصعوبة أو المشكلة اذكرها (حددها)؟

2. صعبة (لماذا)؟

3 وانت ماذا تعمل الآن أو تقترح الآن لحلها؟

4 هل صدك حل ثان أو طريقة أخرى للحل؟

5 أي حل أو طريقة أحسن؟ فكر قبل أن تعمل

6 نفذ الحل أمامي؟

7 هل هذا الحل قصي على المشكلة؟ هل نجحت فعلاً؟

8 إذا لم يكن حلك قد أنهى الصعوبة؟ حاول ارجع إلى البداية

إن أسلوب حل المشكلة يساعد الطفل على التدريب على استخدام الطريقة العلمية في التفكير. كذلك فإن نشاط التفكير في حل المشكلة يحدث له تدعيم لدى الأطفال إذا عودناهم على أن يسألوا أنفسهم حينما تواجههم صعوبة أسئلة مثل ما المعلومات المتوافرة حالياً؟ وما المطلوب أن نصل إليه، أي ماذا نريد؟ وماذا ينبغي علي أن أفعل؟ وماذا أنتظر؟

إن عملية حل المشكلة هي بالدرجة الأولى عملية تتضمن استبصاراً، ومعالجة ذهنية وحسية تتطلب جهداً ذهنياً نشطاً هادفاً يترتب عليه حل المسألة التي تشغل بال الطفل وفي البداية يكون أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يصح الطفل في موقف حقيقي يعمل فيه ذهنه بهدف الوصول إلى حالة انزان معرفي، ويشترط أن تكون لمشكلة التي يعرضها الأطفال في مستوى قدرة الأطفال وأعمارهم، وقابلة للمعالجة بأدوات بسيطة

ويمكن تقسيم طرق أنواع حل المشكلات إلى أربعة أنواع

1. طريقة الحل المباشر: وهو لا يحتاج العمد فيها إلى خطوات متوسطة بل يصل إلى الحل المباشر

2. طريقة الحل التدريجي: وهو الذي يحصل فيه العمد على غرضه بعد عدد من أساليب النشاط المتتامة، مصحوبة بعدم فهم كامل للموقف الخارجي وفي بعض الأحيان قد يحدث الحل بالصدفة

3. الحل المنتظم الهادئ، وهو يكون عادة نتيجة لبعض أساليب النشاط المتتابعة ولكن مصحوراً بفهم لكل خطوة من خطوات العمل، الأمر الذي يؤدي بممارسته إلى فهم كامل للحل الذي وصل إليه في تغلبه على المشكلة

4. طريقة الحل الفجائي: وهو يسبق عادة ببعض أساليب النشاط ويبدو أن الحل في هذه الحالة يحدث عن طريق حذف (استبعاد) بعض الخطوات والتفكير مباشرة للحل الفجائي.

وقدم تورانس (Torrance, 1971) عدة شروط يمكن أن يوصف حل المشكلة أنه ابتكاري إذا تحقق فيه شرط أو أكثر من هذه الشروط وهي:

- أ أن يعتمد التفكير على التقليدية وأن يرفض أي فكرة مألوفة بل يعد لها
- ب أن يتميز التفكير بالحدة والأصالة وله قيمة لصاحبه وثقافته ومجتمعه



ح أن يتميز بالمشكلة التي تحتاج إلى حل العموض وعدم التحديد حتى يمكن أن تصاغ من جديد

د أن يصاحب التفكير بدوافع قوية وإصرار على الوصول إلى الحل

ويعتقد (عبد السلام عبد العمار 1977) أن التفكير الابتكاري قد بعد فئة خاصة من سلوك حل المشكلة ولا يختلف عن غيره من أنماط التفكير إلا في نوع التأهب أو الإعداد الذي يتلقاه الفرد خاصة حين يتطلب توافر شرط الجودة في الإنتاج، ويقدم أربع خطوات يعتبرها نموذجاً لحل المشكلة الابتكارية، وهذه الخطوات هي

1 اكتشاف المشكلة موضوع تفكير المبتكر وتحديدها

2 جمع البيانات والمعلومات التي ترتبط بالمسألة

3 مرحلة المحاولات وفيها يحاول المبتكر أن يعرض مقترحاته أو أفكاره وفروعه.

4. مرحلة التقويم والتحقق من صحة ومناسبة ما قدم من حلول.

ويشير عبد العمار في تصوره عن الابتكار إلى أن العملية الابتكارية تمر بأربع

مراحل (عبد السلام عبد العمار، 1975) هي

- المرحلة الأولى: تتمثل في اكتشاف المشكلة وتحديدها وتعد من وجهة نظره أهم مراحل العملية الابتكارية وتبدأ بإدراك الفرد بأن هناك نقصاً فيما لديه من معرفة وتنتهي بتحديد واضح لهذا النقص وتتطلب هذه المرحلة عامل الحساسية للمشكلات وعدد من العوامل العقلية مثل التعرف، والإدراك، والتفكير

- المرحلة الثانية: وهي مرحلة جمع البيانات والمعلومات عن المشكلة حيث يقوم الفرد بجمع المعلومات حول المشكلة التي حددها وتنتهي بوضع الفروض لحل هذه المشكلة وتتضمن عمليات التعرف، والتذكر، والتفكير

المرحلة الثالثة: وهي خاصة بالمحاولات حيث يحاول الفرد وضع مقترحات وأفكار وفروض والعملية العقلية الأساسية هي استنباط المتعلقات وعوامل عقلية مثل الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

المرحلة الرابعة: مرحلة التقويم حيث يتحقق الفرد من صحة الفروض والأفكار التي وضعها لحل المشكلة.

ويلاحظ أن هذا التصور يكشف عن المتغيرات التي تؤثر على الابتكار ويوضح تأثير الظروف البيئية التي تساعد على الابتكار

ويمكن القول بصحة عامة أن التفكير الابتكاري كما يقرر (هؤاد أبو حطب، 1992) هو فئة خاصة من سلوك حل المشكلة، ولا يختلف عن غيره من أنماط التفكير إلا في الناهب أو الإعداد الذي يتلقاه الفرد وخاصة حين يتطلب توافر شرط الجدة في الإنتاج أو العملية أو فيهما معاً، وبحيث تكون المشكلة المطلوب التفكير فيها عامضة أو غير محددة حتى يمكن صياغتها من جديد

ويُوصف حل المشكلة بأنه ابتكاري إذا تحقق فيه شرط أو أكثر من الشروط التالية.

- 1 أن يتعد التفكير عن التقليدية وأن يرفض أي فكرة مألوفة
  - 2 أن يتميز التفكير بالجدة ولأصالة وله قيمة لصالحه وثقافته ومجتمعه
  - 3 أن يتميز بالمشكلة التي يحتاج إلى حل الغموض وعدم التحديد حتى يمكن أن تصاغ من جديد
  - 4 أن يصاحب التفكير بدوام قوة وإصرار على الوصول إلى الحل (Torrance, 1971).
- وفي عام 1962 اقترح نوبل، وشو، وسيمون أن حل المشكلة يسمى إبداعاً، عندما يتفق هذا الحل مع واحد من الشروط التالية (في شاكر عبد الحميد، 1995)
- 1 أن ناتج التفكير تكون له جدته وقيمته (إما بالنسبة للمفكر أو بالنسبة لثقافته التي يعيش فيها)
  - 2 أن التفكير نفسه يكون غير تقليدي، وغير مألوف، بمعنى أنه يتطلب ويشترط تعديلات أو رفضاً للأفكار المقبولة سلفاً
  - 3 أن هذا التفكير يتطلب درجة عالية من الدافعية والمثابرة ويحدث عبر فترة طويلة من الزمن (بشكل مستمر أو منقطع) أو من خلال التكيف أو التركيز المرتفع
  - 4 أن المشكلة تكون في عرصها أو حالتها الأولى عامضة أو سيئة التحديد بحيث تمثل عملية صياغة المشكلة نفسها بشكل مناسب، أحد الجوانب الهامة في المهمة المطلوبة (J. hayes, 1978)

ومن الأمثلة على طريقة الحل غير المألوفة، ما استخدمه عالم الرياضيات والطبيعة جاوس Gauss حينما كان طفلاً بالمدسة في السادسة من عمره، فقد طُلب المعلم من التلاميذ إيجاد مجموع الأرقام من 1 إلى 10، وفي لحظات خاطفة أدق (جاوس) بالحل الصحيح قائلاً (55) مما أدهش المعلم الذي سأله كيف وجد الإجابة بهذه السرعة، والواقع أن جميع التلاميذ شرعوا في جمع الأرقام بالطريقة التقليدية المألوفة التي لقها هم للمعلم هكذا (1 + 2 + 3 + 4) أما (جاوس) فقد اكتشف فوراً علاقة معينة بين الأرقام، حيث وجد أنه يمكن تقسيم الأرقام إلى خمسة أزواج مجموع كل زوج منها يساوي 11، وبذلك يكون حاصل الجمع  $55 = 11 \times 5$



وتتوقف قدرة الطفل على حل مشكلة معينة، على عوامل عديدة، منها العمر الرسمي ومستوى ذكائه ودرجة تعقيد المشكلة وغيرها وانتهائه التي كتبها في مواجته لمشكلات أخرى يمكن أن تواجهه مستقبلاً

ويعتمد أسلوب حل المشكلات أيضاً على مقدار ما يتعلمه لطفل، وعلى مدى ما يمكن أن يستثمره مما تعلمه، وهذا يتطلب أن يستوعب الطفل قدرًا من المعلومات والحقائق الكافية، لكي يستطيع الطفل أن يقدم حلولاً للمشكلة، وتعليم الطفل كيف يتعرف على المشكلة يأتي من خبرته المباشرة، لذلك فإن ما يتعلمه لطفل يجب أن يشتمل على بعض المشكلات وطرق حلها، سواء كانت مشكلات دراسة أو مشكلات لعب أو علاقات اجتماعية

يعرف موراي وجلفن (Murray and Glavin, 1959)، (حسن عيسى، 1993) الإبداع بأنه العملية التي ينتج عنها حدوث مركب جديد ذو قيمة، وهذا المركب

الجديد إنما يمثل مجموعة من العناصر التي لم تكن مرتبطة سابقاً مع بعضها البعض ويمكن الوصول إلى هذا المركب الجديد من خلال التفاعل بين مضامين مختزنة داخل الفرد ذاته وبين قدر كبير من المعلومات عن العالم الخارجي، ومن حصيلة هذا التفاعل يتأتى ما يسمى بالإبداع كما يريان وجوب توافر عوامل معينة حتى يمكن للعملية الإبداعية أن تقوم بدورها، وهذه العوامل هي

- 1 طاقة وجدانية يتأتى من خلالها الاتصال بين ما هو داخل العقل وما هو خارجه
- 2 قابلية لنفاذ بين حدود الفئات والعناصر المختلفة مع بعضها البعض
- 3 القدرة على وصف وتحليل ما هو مركب.
- 4 القدرة على تكوين وخلق مركب جديد يكتسب معنى جديداً
- 5 لقدرة على التقييم، والتي تستخدم عند تركيب وتجميع ما يتأتى إلى العقل والاستعداد لرفض المعلومات والعناصر الزائدة، كما أنها تلعب دورها عند السعي لخلق مركبات جديدة أفضل.

إن العملية الابتكارية هي تلك العملية العقلية التي تؤدي إلى إنتاج ابتكاري وهي ليست فطرية أو مورثة، ولكنها ترجع إلى رصيد المعلومات لدى الفرد وشرط المعلومات شرط ضروري، ولكنه كافياً فالمبتكر يتفوق على الشخص العادي في ثروته من المعلومات المحتزنة ويصدق هذا على الفنون والعلوم. فقد وجد لباحثون أن الذاكرة السمعية تلعب دوراً هاماً في الابتكار الموسيقي، والذاكرة البصرية في لغز التشكيلي ويعرف (سميث) العملية الإبداعية بأنها القدرة على إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق القول من قبل بوجود علاقات بينها. (عبد الغفار، 1997).

#### خطوات حل المشكلة بطريقة إبداعية

يمكننا إدماج بعض الخطوات السابقة، لتكون خطوات حل المشكلة بطريقة ابتكارية هي:

##### أولاً، الإعداد Preparation

في هذه المرحلة يقوم المبدع بتحديد المشكلة وفحصها من جميع جوانبها وأبعادها، وجمع كل المعلومات المتاحة حولها، ويفكر في الحلول الممكنة وقيمها،

ويقلها على مختلف الوجوه، حتى يعيه الأمر، وتبقى المشكلة قائمة ويبقى المبدع قلقاً في انتظار الحل المشود، وهي مرحلة طويلة شاقة، وتتطلب المثابرة في عمليات المبحث والتأمل والتكد المستمر، وهذه المرحلة تتطلب

1. تشخيص المشكلة: حيث يدرك المبتكر في هذا البعد ما لا يدركه غيره ورؤية ما لا يراه الآخرون، مما يساعده على تشخيص المشكلة تشخيصاً دقيقاً
2. تجهيز المشكلة: حيث يقوم المبتكر بعد تشخيص المشكلة، بتفنيث وتجرئة المشكلة إلى نوعين من المكونات هما مكونات مألوفة أو معروفة، ومكونات غير مألوفة أو غير معروفة ويسمى المبتكر إلى التعامل مع المكونات المعروفة أولاً، ثم يبدل مرئداً من الجهد للتعامل مع المكونات غير المألوفة
3. إعادة صياغة المشكلة يسمى المبتكر - نظراً للموضوع المشكلة - إلى إعادة صياغتها بصورة تساعد على التوصل إلى الأبعاد الأساسية للمشكلة وجذورها، مما يساعد على اكتشاف أشياء لم تكن مرئية في التحليل المبدئي السابق
4. تجميع البيانات والمعلومات الجديفة المساعدة للوصول للحل: بعد التحديد الدقيق للمشكلة، يقوم المبتكر بتجميع البيانات والمعلومات المساعدة للوصول إلى حل المشكلة؛ وذلك عن طريق استدعاء بعض المعلومات المخترمة في الذكرة عن مشكل مماثلة أو مشابهة
5. تحليل المعلومات واستحداث علاقات جديدة يحاول المبتكر تحليل كافة المعلومات المتاحة (القديمة والجديدة) والربط بينها، بهدف استحداث علاقات جديدة مبتكرة تساعد على التوصل إلى بدائل جديدة للحل
6. استحداث بدائل للحل يستخدم المبتكر ما لديه من القدرات والمهارات لاستحداث عدة بدائل للحلول. وتعتبر قدرات التحيل والتصور والتوقع ولزج والربط من الوسائل الأساسية في هذا الشأن وللحصول على أفضل النتائج في هذه الخطوة، يجب التركيز على
- 1 استحداث أكبر قدر من البدائل وعدم القيام بتقييم البدائل الآن مؤقتاً
- ب جودة البدائل، ونأتي من استحداث أكبر قدر منها

## ثانياً: مرحلة حضنة الفكرة Incubation

تتم هذه المرحلة في لاشعور الفرد، حيث يكون المبتكر في حالة هدوء وسرحان، وفيها يتم استبعاد مؤقت للمشكلة، بينما يكون العقل الباطن أو اللاشعور في نشاط قوي ومركز على المشكلة للوصول إلى حل لها، وذلك عن طريق تحريك كل المحاولات الممكنة من الأفكار المحترقة لديه وهذا يعني أنه لا يحدث في هذه المرحلة تفكير إرادي أو شعوري، وقد يقضي المبدع وقت هذه المرحلة في عمل ما

وأثناء هذه المرحلة لا يشعر المبتكر بأنه في مرحلة تفكير مستمرة لأنه يتعامل معها بعقله الباطن فالظاهر للعين أنه لا يوجد نشاط يُؤدى، بينما تتم هناك عملية التفكير الابتكاري ولكن غير مرتبة. يبدو الفرد وكأنه في حالة هدوء وسرحان، بينما يقوم العقل الباطن بإحداث علاقات جديدة بين المعلومات المحترقة، تمثل أصل المبتكر للمشكلة القائمة

وفي نهاية هذه المرحلة يتوصل العقل الشعوري فجأة وبدون مقدمات إلى حل سليم للمشكلة نتيجة العصف الشديد للعقل اللاشعوري، ويمكن تنشيط العقل الباطن أثناء هذه المرحلة بأسلوبين هما:

- أ. اللجوء إلى النوم أو الاسترخاء كوسائل سلبية في إعادة شحن وتجهيد الطاقة الذهنية، حيث يرتاح الذهن من الإجهاد المستمر، ويصبح أكثر صفاء
- ب. اللجوء إلى إطالة الفترة الزمنية للتعايش مع المشكلة أو تغيير محور التفكير (وخاصة عند الشعور بالإرهاق الذهني) في المشكلة إلى ممارسة بعض الهويات لتقليل حالة الإرهاق الذهني أو التخلص منها
- ج. التخلص المفكر من بعض الشوائب التي كانت تعوقه عن الوصول إلى حل المشكلة
- د. ينظم المفكر معلوماته، بحيث تنضج بعض العلاقات التي لم تكن واضحة من قبل
- هـ. قد يحدث نوع من التفكير اللاشعوري في المشكلة

ويرى عن بعض المفكرين أنهم كثيراً ما كانوا يخلعون بالمشكلات التي كانوا يفكرون فيها في يقظتهم ويعصهم يصل إلى حلول لبعضها

وقد وصفت باربرا ماك كلينتوك Barbara McClintock التي حازت على جائزة نوبل لعملها في دراسة الجينات - هذه الحالة بقولها: "لقد فقدت حاسي تماماً

وعرفت أن هناك خطأ جسيماً . ولم أكن أرى الأشياء، ولم أكن أربط بينها، ولم أكن على صواب أبداً، وكنت ضائعة . ولذلك فقد تركت المحتر، وذهبت أقمشي، فوجدت مقعداً تحت شجرة في حرم جامعة ستانفورد حيث جلست أفكر، ومكثت نصف ساعة وأنا أفكر، وفجأة قمعت من مقعدي واندفعت مسرعة إلى المحتر فقد وجدت الحل . وعزت إنجازها الحارق إلى تكبيرها المركز في مستوى ما قبل الوعي وهكذا فإن فترة احتضان الفكرة قد تطول لسنوات وقد تقتصر على بضع دقائق، وفي الحالتين لا يمكن التنبؤ بمدى

وردت في نرحمة الحياة (البرت إيشاين) أنه كان يحمل في جيبه دفتر صغيراً في جميع الأوقات بما في ذلك أوقات راحته واستراحته حتى يتمكن من كتابة أي فكرة تعرض له، وكأنه كن دهم الاستعداد لمواجهة لحظات نوارد الأفكار التي تأتي غالباً بدون مقدمات (Gardner, 1993)

#### دالاً، مرحلة الإلهام أو الإشراف Illumination

**الإشراف Illumination** تظهر الأفكار المبدعة فجأة بعد مرحلة الاحتضان في فترة يطلق عليها اسم الإشراف أو الإلهام Inspiration وتقوم على الاستراتيجيات الآتية وفي هذه المرحلة تظهر الأفكار بطريقة مفاجئة وغير متوقعة، أي تحدث ومضة عورية لا تستطيع أن تؤثر فيها بأي مجهود إرادي مباشر، وهي تحدث بعد عدد كبير من المحاولات والتداعيات غير الباضحة، وتبرز هذه المرحلة عندما تصبح البدائل، فيقصر الحل إلى ذهن المبدع فجأة كأنه إلهام، وقد يكون هذا الحل لم يخطر على البال من قبل وتسمى هذه المرحلة باللمحة الإبداعية، وتعتبر هذه المرحلة بإشراح المريد والجديد، ولا يمكن التنبؤ بها، حيث أن تظهر الفكرة فجأة وتبدو المعلومات والخبرات وكأنها منظم تلقائياً دون تخطيط والإشراف هو الخبرة التي تنتهي بحل اللغز المحير والشعور بالرضا والارتياح بعد معاناة ذهنية قد تطول أو تقصر، لأنه لا يمكن التنبؤ بها أو استعجالها

إن التعبير الذي يصف هذه الخبرة بالإنجليزية Eureka Experience مشتق من الكلمة اليونانية Heureka التي يذكر أن أرشميدس كان قد قالها عندما توصل فجأة إلى كيفية قياس حجم جسم صلب غير منتظم وبالتالي إلى تحديد درجة نقاء الذهب في الموارد الذهبية

لقد دروس عدد من الباحثين ظاهرة الإشراق التي يشتمل عليها حدوث احترقات إبداعية في مجالات العلوم والآداب والفنون، وأوردوا نماذج من أقوال أولئك الذين سجل التاريخ أسماءهم كمبدعين من الطراز الأول في وصف خبرة الإشراق فقد ورد عن الشاعر الألماني جوته Goethe أنه وصف خبرته في كتابة روايته (Werther) بالقول «لقد كتبتها دون وعي كمن يمشي وهو سائم، وكم كنت دهشتي عندما تحققت من حجم العمل الذي أنجزته» وصرح الشاعر المبدع شيلي Shelley بأن الكتاب والعابرين والشعراء العظماء يؤكدون بصورة متواترة حقيقة مفادها أن أعمالهم تظهر لهم من خارج عتة الوعي أو الشعور وورد عن الرياضي الفيلسوف جوسس Gauss قوله «أخيراً وقبل يومين نجحت لا بفصل جهودي المصيبة ولكن بفضل نعمة الله، وكومضة برق مفاجئة أمكن حل المشكلة» (Harman & Rheingold, 1984)

لقد توصل جوسس Gauss وهو في الحادية والعشرين إلى اكتشاف نظرية الأعداد المركبة التي كانت أعظم اكتشاف في نظرية الأعداد منذ عصر فيثاغورس وقرر استبعاد التخصص في الرياضيات في نفس اليوم الذي اكتشف فيه قيمة بناء شكل من 17 ضلعاً باستخدام مسطرة ومقلة فقط، وقد جاءه الحل كومضة برق غامضاً كما فعل في اتحاد فرزه المهني.

#### رابعاً، مرحلة التحقق من صحة الفكرة Verification

تهدف هذه المرحلة إلى التحقق من مدى صحة الفكرة التي تم التوصل إليها وببورتها، ولاشك أن التحقق من صحة الحل يأتي بعدما نكون قد تأكدنا من قيمة الحل، وذلك بالتدليل والبرهنة من أهل الخبرة ويتم التحقق من ذلك عن طريق أسلوبين

أ أسلوب داخلي في عقل الشخص المتكبر ذاته

ب أسلوب خارجي يجمع بين الشخص المتكبر والآخرين من زملاء وزملاء وأقران وهذه المرحلة تماثل مرحلة الإعداد، من حيث أنها شعورية ويستخدم المبدعون هذه القواعد المنطقية والرياضية للتحكم في أفكارهم

#### نقد فكرة المراحل في عملية الإبداع

رغم ما كاد لعكرة مرحلة عملية الإبداع من قيمة في تحليل النشاط الإبداعي والتعدد من الأفكار العيية العامة الناتجة عن تعقد العملية ككل، إلا أنه وجد من



ناحية أخرى أن التسليم (القبلي) بوجود مراحل لعملية الإبداع، أدى بالباحثين في معظم الأحيان إلى تركيز الانتباه فيما يشتمل هذه المراحل أو يؤكدها، وإهمال ما عد، ذلك وهذا ما أفقد عملية الإبداع الكثير من خصوصيتها، وطمس الكثير من معالم الظروف النفسية والاجتماعية التي تتم فيها هذه العملية

ورغم انتشار فكرة المراحل في العملية الإبداعية وذيوها عدد كبير من علماء النفس لذين تصدوا لدراسة الإبداع، إلا أننا نجد عدداً آخراً منهم قد انتقد هذه الفكرة بعنف شديد، وإن كان كل من هؤلاء ينتقدها لحساب فكرة أخرى يتحمس لها ويروي أنها أفضل من غيرها في رأيه كنقطة أولى تبدأ منها دراسة الإبداع

ويرى أنه تقسيم معتدل وهو ليس أكثر من تصور يعتمد على التشبيهات أكثر منه تصوراً موحياً بفروض قابلة للاختبار، وحين يتحدث عن الاحتضان - كما رأينا - لا يهمه من الأمر إلا أن يتساءل عن كيفية قياس القدرة على الاحتضان حتى يتم التمييز بين الأفراد على أساسها، ويرى أن وصف الاحتضان بأنه لا شعوري لا يعيد إطلاقاً في دراسة الإبداع بقدر ما يعبر عن المروء من دراسة المشكلة، ويركز اهتمامه على طبيعة العمليات العقلية التي تحدث أثناء هذه المرحلة

وهكذا، يتبين لنا أن (جيفورد) ينتقد أساساً فكرة المراحل في عملية الإبداع لصالح فكرة القياس التي تهتم بتصميم اختبارات نفسية للقدرة التي يمكن أن تظهر في أداء الأفراد أثناء حلهم لبعض المشكلات.

وفي جانب آخر نجد من لا يعترف مطلقاً بوجود أي خطوات لعملية الإبداع ويمتثلها إلى خطوة واحدة، ويرى أن تلك الخطوات ليست إلا تعبيراً عما يحدث قبل وبعد لحظة الخلق، فإذا أخذنا مثلاً تقسيم (والاس Wallas) سنجد أن المرحلتين الأولى والثانية - أي الإعداد والاحتضان - تعتبران خطوتين مسدلتين لا تدخلان أصلاً في فعل الإبداع ذاته، فالتجميع والتمثيل والامتصاص لأي نوع من المعلومات يحدث يومياً في العمل العادي الروتيني لدى آلاف من الناس دون أن يؤدي لإنتاج أية أفكار مبتكرة، أما الخطوة الأخيرة (أي التحقيق) فهي ناتجة بالضرورة بعد أن تتم لحظة الخلق أو الإبداع وليس لها دور بارزة في عملية الإبداع نفسها (حسن عيسى، 1993) ولذلك فإن الخطوتين الأولى من خطوات

(والاس Wallas) ليست في الواقع جزءاً من عملية الإبداع، ولا يتبقى لدينا إلا الخطوة الثالثة أي الإشراف وهي التي تعتبر بحق عملية الخلق أو الإبداع، ففي تلك اللحظة تنشأ الفكرة الجديدة ويتم فعل الإبداع

ويمكن القول أن عملية الإبداع لا تخرج عن كونها نوعاً من التفكير الإنشائي أو الإنشائي Productive Thinking وينبغي لنا إمكانية الربط بين عملية الإبداع و الإنتاج باعتبار أن هذا الإنتاج هو المحك الوحيد الواضح لها، فليس هناك معنى لعملية الإبداع - في العلم على الأقل - إلا إذا كانت عملية تفكير موجهة نحو هدف خاص هو حل مشكلة وبلوغ الدروة في إنتاج الأفكار التي تحلها، ولذا يطالب لبعض بأن تركز كل دراسات الإبداع على التاج، ويرون أن دراسة الإبداع تكون أكثر جدوى في ضوء السانح الإبداعي Product بدلاً من عملية الإبداع.

وهناك فريق يهاجم فكرة (مراحل عملية الإبداع) من مطلق أنها فكرة تحليلية درية تجزئ لسلوك الإبداعي الكلي وتمتد عما يفقده معناه وقيمته ومن الواضح أن هؤلاء مؤمنون بتعاليم مدرسة الجشطت وأفضل من يمثل هذا الاتجاه هو (فيثاك)، وهو يرى أن الصعف الحقيقي في فكرة تسلسل العملية الإبداعية إلى مراحل محددة تحديداً شديداً، لا يكس في أن هذه المراحل غير موحدة، وإنما في النظر إليها على أنها مراحل عامة ومتميزة ومتتابعة.

ويرى (فيثاك) أنه من الأوفق النظر إلى التفكير الإبداعي باعتباره نشاطاً كلياً بالطريقة التي يقترحها (مرتيمر)، أي النظر إلى النموذج الشامل للسلوك الذي تتداخل فيه عمليات مختلفة تتصافر فيما بينها لكي تنتج في النهاية نتائجاً إبداعياً معيناً ويطالب (فيثاك) بإعادة النظر في مراحل التفكير الإبداعي التي سميت (عدد) أو (احتضاً) أو (إشراقاً) أو (تحقيقاً)، ويفضل تصورها على أنها (عمليات) بدلاً من تصورها على شكل مراحل متتالية

وهو لهذا يرى أنه لا حل للسؤال في أي مرحلة يحدث الإشراق مثلاً؟ لأنه لا توجد مرحلة مخصصة للإشراق، بل توجد سلسلة من الإشرافات، تبدأ مع المحاولات الأولى للعمل الإبداعي وتستمر طوال فترة هذا العمل كلها. كما أنه لا يمكن فصل عملية الاحتضان عن المرحلة السابقة عليها أو التالية لها لأن الاحتضان يؤدي عمله

بدرجات مختلفة خلال عملية الإبداع، وكذلك الحال بالنسبة للإعداد والتحقيق، إذ يمكن النظر إليهما كعمليتين مستمرتين أكثر منهما مرحلتين متعصبتين من مراحل عملية الإبداع

ومن هذه الدراسات، دراسة تجريبية قام بها هو وزميل له، وأجريت على مجموعة تجريبية تتكون من 13 فاضلاً محترفاً، ومجموعة صابطة تتكون من 14 شخصاً من غير الفنانين حيث طلب منهم جميعاً إعداد رسوم للنشر، تعبر عن إحدى القصائد، في ظل ظروف حاول المجرى فيها زيادة حرية التعبير لدى الأفراد فقللاً من قيود الوقت وسمحاً للمستجيب أن يحضر إلى المحتر لأى عدد من المرات التي يريد لها لكي ينجز هذا العمل، كماً وسوعاً المواد والأدوات التي يمكن استخدامها في العمل من أقلام واللوان وأحبار... الخ

وتخرج من الدراسات السابقة (حسن عيسى، 1993 حضرة، 1997) بشهور جديد للتفكير الإبداعي باعتباره أنواعاً من الأنشطة الدنيامية المتصافرة، أكثر منه مراحل تتفاوت درجة الانفصال والتقطع فيها. فمن الممكن النظر (للإعداد) كعملية تعرف على المشكلة وصياغتها والتفكير في أفكار حول الحل الملائم لها وهذا ما يؤدي إلى نوع من الإشراف بصفة مبدئية وإلى بدل جهد في اتجاه ما وقد يؤدي مثل هذا الجهد إلى الإعداد لمرحلة متأخرة من نمو العمل الإبداعي. وأما الاحتضان فقد يتبع الإشراف أحياناً، كما قد يسبقه في أحيان أخرى فقد يحدث للفرد أن يتخلص عن التفكير الشعوري في مشكلة جاءت عقب حالة إشراف نتج عن ترك إحدى الأفكار، ولكنه قد يعود لتفكيرها بعد بحث يستفيد منها في إشراف جديد وهكذا

وقد يحدث الاحتضان في نهاية فعل الإبداع أثناء مرحلة (التحقيق) حين يكون المبدع بصدد صقل وتهذيب وتفصيل الإنتاج الإبداعي أو إعادة صياغته في صورته النهائية، كما يحدث الاحتضان فيما بين مرتين يتناول فيهما المبدع هذا الإنتاج من صورته الأولى وإلى صورته الأخيرة

ويتفق مع (بياك) كثير من الباحثين، فالعنان مثلاً يكون قد جمع مواد مختلفة للتعبير خلال حياته كلها، وتلك يمكن أن تكون مرحلة (إعداد)، ثم تصب هذه المواد جزءاً من الاستعداد اللاشعوري له أي احتضاناً. ثم نجد هذه الأفكار، أو أفكاراً

أخرى مرتبطة بها، تظهر صرات كثيرة في سياقات وصيغ وتنظيمات جديدة - أي إشراقات - يودعها في أعماله الإبداعية وقبل حدوث هذا الموقف الإبداعي يكون المبدع قد اكتسب أساليب ومهارات تجعله يحص طريقته في التعبير في هذا الموقف الجديد، وهذا هو (التحقيق)

وهكذا نجد أن لجوانب الأربعة لعملية الإبداع تداخل وتترشح، وقد يتزامن وجودها لدى المبدع في موقف إبداعي معين حيث يجد نفسه يمارس الأعداد والإشراق والتحقق والاحتضان - أو على الأقل يستدعي احتضناً سابقاً - كل ذلك يحدث له في نفس الوقت

ولتاريخ العلمي حافل بأمثلة لنظريات صحيحة رفضت في بداية الأمر، وعند مراجعتها فيما بعد (بعد عدة قرون أحياناً) وجد أنها صحيحة. ومن أمثلة ذلك أنه بعد مرور حوالي 800 عام على تقديم (أرستارخوس Aristarchus) في القرن الثالث قبل الميلاد فكرته القائلة بأن الأرض هي التي تدور حول الشمس، ولم يكن قادراً على إقناع الآخرين بذلك، جاء (كوبرنيكس Copernicus) ليراجع كتابات لأقدمين حول النظرية ويدرسها ويثبت صحتها.

وقد تحتاج كثير من الاختراعات الإبداعية إلى تجميع الأدلة على صحتها وتعميقها على ما سبقها. وقد مرت ستون سنة قبل أن يثبت (كلير Kepler) نظرية بطليموس من حيث الدقة في التنبؤ بحركة الكواكب ومع ذلك لم نهدأ مقاومة الدوائر الأكاديمية والدينية لهذا العلم الجديد، وبلغت ذروتها في محاكمة (جاليليو) بعد ذلك بقرود حين أجبر على إنكار نظرية (كوبرنيكس)، وعلى التراجع عن اعتقاده بأن الشمس هي مركز الكون وليس الأرض كما كان شائعاً في ذلك الحين، ومنع من الشر وسجن في بيته حتى مات. ومن الطريف بهذا الصدد أن الكيسة التي اتهمت (جاليليو) بالزندقة لاكتشافه أن الأرض تدور حول الشمس قبل حوالي ثلاثمائة عام هي نفسها الكيسة (الفانيكان) التي تقيم الآن مرصدين فلكيين أحدهما في إيطاليا والآخر في ولاية أريزونا الأمريكية

ولم تحظ النظرية النسبية (لأينشتاين) باهتمام خارج ألمانيا طيلة سبع سنوات من عام 1905 حتى عام 1912، وجاءت البحوث التجريبية لتقدم دليلاً على صحة نظريته

من باحثين آخرين بعد أربعة عشر عاماً من إعلانها. وفي مجالات الآداب والعنون تدو الحاجة أكثر إلحاحاً لتنتج والتطوير وإفاح الآخرين بقيمة الاحتراق الإند مي مقارنة بما هو معاصر أو سابق له.

والناتج الابتكاري في رأي (عبد السلام عيد الغفار، 1977) هو محصلة لعدد من العوامل:

1. عامل تؤدي إلى السيطرة الأكاديمية، وتشمل تلك العوامل التي تعمل على إعد د الفرد أكاديمياً بما يتيح له قدراً مناسباً من القدرة الأكاديمية وتتنوع هذه العوامل ما بين عوامل معرفية وعوامل غير معرفية وهي تعتبر الأرضية الخفية التي لا يستطيع الباحث أن يقدم نتائجاً عملياً له قيمته دون توافرها
2. عوامل تؤدي إلى الناتج الجديد وهي تلك العوامل العقلية التي تساعد على وضع العديد من الفروض والاحتمالات للتغلب على مواطن الصعاب التي يدركها وتشمل عوامل الحساسية للمشكلات والطلاقة والمرونة والأصالة
3. عوامل تساعد في التعبير عن الناتج الجديد وهي عوامل الدافعية التي تساعد على تحريك وتوجيه الطاقة النفسية للباحث نحو مباشرة ما يقوم به من عمل وهي عوامل تدفع المبتكر إلى السيطرة على ما لديه من معلومات ومهارات في مجاله وهي التي تدفعه إلى اكتشاف الجديد والتفكير فيه ولتعبير عنه وتشمل هذه العوامل أيضاً عوامل بيئية وهي مرهونة بالانتماءات الولدية وأساليب تنشئة الطفل وظروف العمل والعوامل الثقافية بصغة عامة.

يرى (أوسبورن A.F Osborn) عملية حل المشكلات للإبداعية متكونة من ثلاث مراحل هي:

- أ. اكتشاف الحقيقة Fact Finding وتكون من جزأين تحديد لمشكلة Problem Definition، ثم الإعداد لحلها بجمع المعلومات المناسبة المتعلقة بها
- ب. اكتشاف الفكرة Idea Finding، وتشمل إنتاج أفكار جديدة من خلال تسمية الفكرة الأصلية
- ج. اكتشاف الحل Solution Finding وذلك من خلال تقويم الأفكار، وتبني واحدة منها لتنميتها واستخدامها في البداية.

يلخص (الألوسي 1981) مراحل العملية الإبداعية بالمراحل الأتية

1. مرحلة الشعور بالمشكلة: وفي هذه المرحلة يظهر إحساس عند الفرد بوجود مشكلة وأنه بحاجة إلى حلها
  2. مرحلة تحديد المشكلة: ويتم تحديد المشكلة وذلك بصياعتها بمجل تقريرية أو بصياعتها على شكل سؤال يحتاج إلى حل
  3. مرحلة فرض الفروض: والفرض هو حل مقترح لم تثبت صحته؛ إذ يقوم الفرد باقتراح حلول التي يعتقد أنها قد تمثل حلا في المستقبل
  4. مرحلة الحل: وفي هذه المرحلة يتمكن الفرد المبدع من إنتاج الحل الأصلي والتحديد ويستتي بقية الحلول المقترحة
  5. مرحلة التقويم: وهي المرحلة التي يتم فيها التأكد من صحة الحل الأصلي أو الإنتاج الجديد ومن مدى فائدته في تلبية حاجة الفرد أو حاجة المجتمع إليه، كما قد تتضمن بعض التعديلات إلى النتائج الجديدة وذلك لكي يلبي حاجة الفرد والمجتمع، وتتفق هذه الخطوات تماما مع خطوات حل المشكلة في البحث العلمي
- يذكر جوردون W.J Gordon أن مراحل عمليات الحل الإبداعي للمشكلات هي

#### 1 المشكلة

ب. التعهد والتحليل المختصر للمشكلة.

ج. الاقتراحات المباشرة لحل المشكلة.

د. مهم الأفراد للمشكلة أهدافها وطريقة حلها

هـ. الراحة من التفكير في المشكلة

و. التحليل المناسب.

ز. التطبيق العملي لتابع التحليل المناسب للمشكلة

خطوات حل المشكلة بطريقة ابتكارية عند (هشائير)

وقد عرض (مورس شتاير) نظريته في العملية الإبداعية ووصف فيها مراحلها

بصورة تفصيلية، وقسمها إلى ثلاث مراحل، هي

## 1 وضع الفرضيات

### 2 فحص الفرضيات

### 3 عرض النتائج ونقلها للآخرين

وقد أشار إلى مرحلة أخرى سماها الإعداد والتحضير، واعتبر هذه المرحلة بمثابة حجر الزاوية بالنسبة للعملية الإبداعية، لأنها تمثل بداية مبكرة لها، وتشمل جميع المداخلات من المعارف والخبرات التي يكتسبها الفرد خلال سنوات الطفولة والدراسة، والتي قد تؤثر على اتجاهاته نحو عملية الإبداع والابتكار، كما أن علاقات الفرد مع المعلمين والرفاق وأعضاء الأسرة في هذه المرحلة تقوم بدور حيوي في تحرير سلوكياته لإبداعية أو تقييدها ومعاقبتها، وبالتالي تشكيل ديناميات إطاره الاجتماعي الذي يؤثر بلا شك في توجيه علاقاته في مرحلة الرشد (Stein, 1967).

وقبل أن نعرض شيء من التفصيل لمراحل الإبداعية كما يراها (شتاين)، لابد من الإشارة إلى التوجه التربوي لظرفته حول أساليب رعاية الإبداع وإثارته وتعليمه وقد عرض هذه الأساليب في كتاب ذي جرائن بعنوان (تحفيز الإبداع) (Stein, 1975) ولعلاقة بين المعلومات والفرضيات هي علاقة تبادلية بمعنى أن المعلومات تشكل المادة التي نبنى على أساسها الفرضيات، والفرضيات بالمقابل تقود وتوجه عملية البحث عن مزيد من المعلومات، والفرضية تضيف معنى لمجموعة من المعطيات يفنر كل منها بمفرده إليه ويقدم الباحث (مور) ورفاقه ثلاثة مبادئ إرشادية يجب مراعاتها عند وضع الفرضيات (Moore, McCann, & McCann, 1985)

أ يجب أن تحل الفرضية أو تساعد في حلة المشكلة كما تم تحديدها

ب كلما كان عدد الفرضيات الموضوع أكثر كان ذلك أفضل

ج يجب بذل مجهود كبير لصياغة فرضيات قد تكون غير سارة من خلال إطلاق العنان لتخيلات دون تقييد أو كبح تأثير مفهوم الذات

ويسرى (شتاين) أن المدع في هذه المرحلة لا يبدأ مشوره بالاعتماد على مسلمات جامدة وأن تفكرة أو الفرضية التي قد تتحول إلى نتاج إبداعي أو نظرية لا تنمر وتنصدر اهتمامات المبدع بمجرد الرغبة أو الإرادة أو القصد، بمعنى أن المدع يمكن أن يهيئ أرضية مناسبة للأفكار الإبداعية ويزيد من احتمالات إبداعه عن طريق

العزيمة والإرادة والتعلم لكل ما يحتاجه في مجال اهتمامه، ولكنه لا يستطيع أن يحدد سلعاً أو يقرر ماهية لفرضية أو المفكرة التي تقوده إلى غايته التي يبحث عنها

ويواجه المبدع خلال هذه المرحلة مواقف صعبة وحرية يتواصل فيها مع نفسه وعمله، ويتوقف بعد ساعات من العمل المكثف والمحاولات العاشلة ليأخذ قسطاً من الراحة والاسترخاء تتراجع من خلالها المشكلة، وتبتعد عن مركز الوعي إلى مستوى اللاوعي أو اللاشعور غير أن المبدع يتسم باليقظة والحضور الذهني لالتقاط أي فكرة عارضة ذات قيمة حتى في أوج لحظات الاسترخاء

وأهم ما يميز المرحلة الأولى عند (شتاين) يمكن تلخيصه فيما يلي

- 1 توليد عدد كبير من الأفكار والفرضيات والابتعاد عن النقد و لتفويم
- 2 حدوث ما يسمى بالامتصاص أو الإيحاء عندما يتوصل المبدع للحل أو الفرضية التي تعكس عكس البصيرة أو الحس العمي للمبدع
- 3 إظهار المبدع لقدر كبير من الشجاعة الأدبية والثقة بالنفس في مواجهة حقائق توضع الراهن التي يتحداها المبدع بفكرته الجديدة
- 4 مهادك لعوامل المعرفة ولشخصية للمبدع في توليد الأفكار في إطار نظام متكامل للشخصية.

نبدأ هذه المرحلة عندما تبرز فكرة قوية في مرحلة وضع الفرضيات وتستحوذ على اهتمام المبدع وتثير التساؤل لديه، مثل

هل هذه لفكرة حقاً أم أنها جديرة بالاعتار والبحث؟

وهل يمكن تنفيذها وهل تصمد في الواقع؟

إن الإحاطة الحرية عن هذه التساؤلات يمكن الحصول عليها عندما يتقبل المبدع لمرحلة فحص الفرضيات أو اختبارها، ويكون ذلك بعدة أشكال اعتماداً على طبيعة الموضوع أو المجال، ومن الأمثلة على ذلك:

- أن الرسام المبدع يمسك بفرشاته ويسارع إلى لوحته
- والمؤلف الموسيقي المبدع يجلس أمام البيانو أو يمسك العود ليرى كيف تمتزج النغمات في أذنيه.



- والعالم المبدع يسرع إلى تجربته لمحص الصيغة أو الفرضية التي توصل إليها عن طريق التجريب
  - أما المنظر المدع فقد ينتظر سوات، قبل أن يتم تطوير أدوات أو مقاييس تمكنه من فحص أفكاره
- وتتميز هذه المرحلة بما يلي:

- 1 ممارسة المبدع لعمليات النقد الذاتي وإصدار الأحكام خلال عمليات التجريب والاحتبار.
  - 2 خروج المبدع من دائرة الذات والخصوصية إلى دائرة الغير والعمية
  3. الترام المبدع واعبائه الذاتي بمعايير الخيال الذي يخضع له عمله.
  4. قيام المبدع بتمثيل دور الجمهور أو أهل الاختصاص في تقييم عمله ومراجعت
- تبدأ المرحلة الثالثة عند (شتاين) عندما يصل المبدع إلى قاعة تامة بأن ما توصل إليه أو المحرز قد اكتمل بوضع اللسات الأخيرة عليه، وأن الوقت قد حان لعرض ما توصل إليه وتقديمه للمجتمع وعلى الرغم من أهمية هذه المرحلة في وصول الأعمال الإبداعية إلى غاياتها إلا أنها لم تجتد اهتماماً كافياً من قبل الساحتين الدين يتركز اهتمامهم على العملية الإبداعية والخصائص المعرفية والشخصية للمبدع ولأعمال الإبداعية من حيث مواصفاتها ومستوياتها.

ولمبدع غير مطالب بإعادة شرح الخبرات التي مر بها، أو الصعوبات التي واجهها، أو اللدة التي شعر بها عندما المحرز عمله الإبداعي، ولكنه مطالب بتقديم العمل بصورة مبسطة وواضحة تلخص أهميته وفائدته وعصر الجدة ولأصالة فيه، بالإضافة إلى عرض الحقائق والأشكال والتسلسل المنطقي لخطوات الحل أو العمل ولكن من هم أولئك الأفراد أو الجماعات الذين يعرض عليهم العمل الإبداعي؟

نموذج العملية الابتكارية عند (رونكو)

ويقدم رونكو (Runco, 1996) نموذجاً للعملية الإبداعية وما يرتبط بها عمليات عقلية ومحتويات ومشاعر وفيما يلي شكل (9) الذي يبين هذه العلاقات



الشكل (9)

نموذج العناصر السيكولوجية المضمنة بالنهاز الناتج الابتكاري (M.Runco, 1997)

وفيما يلي جدول (5) يبين المقارنة بين أسلوب حل المشكلة بطريقة ابتكارية، وأسلوب حل المشكلة بطريقة تقليدية:

الجدول (5)

مقارنة بين أسلوب حل المشكلة ابتكارياً وحل المشكلة المعتاد

| أوجه المقارنة                | أسلوب حل المشكلة ابتكارياً   | أسلوب حل المشكلة المعتاد   |
|------------------------------|--|--|
| نظام التفكير                 | نظام تفكير مفتوح   | نظام التفكير مغلق  |
| مسارات التفكير               | مسارات التفكير أكثر تشعباً   | مسارات التفكير أقل تشعباً  |
| معطيات المشكلة               | لا انطلاق من فكرة إلى أخرى<br>محاولة الوصول إلى حل المشكلة   | يحصص التفكير حول فكرة واحدة<br>والوصول إلى الحل المطلوب  |
| المعلومات والخبرات السابقة   | تستخدم في توليد واستمطار أفكار جديدة ومعلومات أخرى   | يتم توظيف المعلومات في ضوء الفكرة الحالية الواحدة التي توصل إلى حل   |
| الحلول التي يتم التوصل إليها | حلول لمشكلات جديدة وغير مألوفة بالإضافة للحلول المألوفة الأخرى   | عالمياً ما تكون حلولاً مألوفة وشائعة وسهولة الوصول إليها   |
| طبيعة العمليات العقلية       | لعمليات التي تتم داخل عقل المتفكر عالمياً ما تكون معقدة ومتشعبة  | العمليات التي تتم داخل عقل الفرد غير المتفكر عالمياً ما تكون بسيطة وغير معقدة وغير متشعبة  |
| سرعة الأفكار وكما            | الأفكار متعددة وكثيرة نتيجة عملية التوليد والاستمطار   | الأفكار محدودة وترتبط مباشرة بالمسألة  |
| استعلم                       | يكون صبوراً ولا يهبط بسرعة<br>يوجه تفكيره في اتجاهات كثيرة<br>لا يقتصر على مدخل واحد<br>يفكر في أكثر عدد ممكن من الاستجابات.<br>يهتم بالمعلومات المباشرة وغير المباشرة | - قد لا يكون صبوراً<br>- احتصار المشكلة وتحويلها إلى عدد ممكن من الأمور محاولة لتقليل الأفكار<br>- يحرص التفكير في اتجاه واحد<br>- التفكير يصب على الخيارات والمعلومات ذات الصلة، مباشرة بالمسألة. |

ويمكن توضيح أثر التفكير التفاربي والتعكير التباعدي، على كل خطوة من خطوات العملية الابتكارية، وذلك باستخدام الشكل (10)

| التعكير التفاربي   | مراحل الحل الابتكاري للمشكلات             | تعكير، تباعدي  |
|--|---|--|
| تقبل غير ما أو وضع هدف<br>→ عدم كمسألة للحل                    | التوصل لمشكلة غير<br>محددة (مشكلة ضبابية) | البحث عن فرص مخبرات<br>و اعتبارها مشكلات للحل                            |
| تحليل وتحديد البيانات<br>→ عامة التي تساعد في تطوير<br>المشكلة | التوصل للبيانات                           | اظهر إلى المشكلة من زواياها<br>مختلفة وجمع وفحص البيانات<br>المتعلقة بها |
| اختيار صياغة فعالة<br>لمشكلة                                   | التوصل لتحديد المشكلة                     | وضع صياغات متعددة<br>لمشكلة لتحديدها                                     |
| اختيار أفكار الحلول البديلة<br>التي يمكن الاستفادة منها        | التوصل لأفكار الحل                        | طرح أكبر عدد من الأفكار<br>الحلول البديلة المتنوعة وغير<br>التقليدية     |
| اختيار عدد من المحكات<br>مناسبة لاستخدامها في التقييم          | التوصل للحل                               | طرح محكات متعددة لتقييم<br>البدائل والأفكار                              |
| صياغة خطة محددة لتقبل<br>ولتعبء الحل لراعد                     | التوصل لتقبل الحل أو<br>تنفيذه            | طرح صور متعددة لخطوات<br>تقبل وتنفيذ الحلول الممكنة                      |
| تجديدات جديدة  |   |  |

الشكل (10)

التفاعل بين التعكير التباعدي والتفاريبي في خطوات حل المشكلة ابتكارياً

### تنمية القدرة على حل المشكلات

من أجل استثارة وتشجيع وتنمية القدرة على حل المشكلات بطريقة ابتكارية، توجد بعض الإجراءات والأشعة التي يمكن أن يستفيد منها المعلمين، ومنها

1. تطرح المعلمة على الأطفال بعض الأسئلة التي تتضمن مشكلات وتحتاج إلى البحث عن حلول لها، ومن الأمثلة على ذلك

أ. ماذا يحدث لو لم تُخترع السيارات؟

ب. ماذا تفعل لو وجدت ثعبانا داخل حقيبتك؟

ج. ماذا تفعل لو وجدت والدك غافيا؟

د. ماذا تفعل لو شاهدت مصابا في حادث سيارة؟

هـ. عندما تقول المعلمة سوف أحضر هدايا للأطفال المتفوقين . ماذا تتوقع سوع الهدية؟

2. تطرح المعلمة على الأطفال مواقف أو مشكلات، ثم تطلب من كل طفل أن يفكر في أكثر من حل لتلك المواقف أو المشكلات، وتعتبر هذا تسابقا في التفكير بين الأطفال.

3. تطلب المعلمة من الأطفال إنشاء أكثر من رأي وأكثر من بديل لحل مشكلة معينة، ومن الأمثلة على ذلك:

أ. كم طريقة يمكن أن تصل بها من منزلك إلى مدرستك؟

ب. كم طريقة يمكنك بها أن تحصل على ثمرة التفاح من فوق الشجرة؟

ج. كم طريقة يمكنك بها أن تعرف الوقت؟

4. تقوم المعلمة بسرد قصة مناسبة لمستوى الأطفال بحيث تشتمل على موقف صعب لإحدى شخصيات القصة، ثم تطلب من كل طفل أن يبحث عن حل مناسب لهذا الموقف.

5. تطلب المعلمة من كل طفل أن يتخيل مواقف وأفكارا خيالية، ثم يكرر الطفل في نتائج تلك المواقف والأفكار، ومن الأمثلة على ذلك

أ. افترض أن لك جناحين مثل الطيور.

ب. افترض أنك تستطيع أن تفهم لغة الطيور

ج. تخيل أن السيارات تستطيع الطيران في الفضاء

6. تقوم المعلمة بتسمية بعض الأدوات التي نستخدمها في حياتنا، ثم تطلب من كل طفل أن يفكر في أكبر عدد ممكن من الاستخدامات المختلفة لبعض هذه الأدوات مثل.

أ. استخدامات أخرى للورق غير الكتابة

ب. استخدامات أخرى للكوب غير الشرب.

7. تنمية إدراك الطفل لطبيعة ومستويات المشكلة

يعتمد أسلوب حل المشكلات على مقدار ما يتعلمه الطفل. ثم على مدى ما يمكن أن يستثمره مما تعلمه. وذلك يتطلب أن يستوعب الطفل مجموعة من المعلومات والحقائق الكامنة لكي يستطيع أن يطرح حلولاً للمشكلة. وتعليم الطفل كيف يتعرف على المشكلة يأتي من خبرته المباشرة، فالذي يتعلمه الطفل يجب أن يشمل على بعض المشكلات وطرق حلها، سواء كانت مشكلات عمل أو مشكلات لعب أو علاقات اجتماعية

8. تنمية إدراك الطفل لجوانب المشكلة

جمع المعلومات والحقائق دون معرفة كيفية استخدامها لا يضيف جديداً لقدرات الطفل. حيث إن المعرفة الجيدة يجب أن تكون قابلة للاستخدام بشرط أن تكون المعرفة شاملة حول موضوع معين أو حول مشكلة بذاتها، ومن المهم أن يدرك الطفل جوانب المشكلة نظرياً وعملياً، وإذا اعتمد الطفل على أن يعرف الحقائق من خلال سياق المشكلة، فإن ذلك يجعله قادراً على استخدامها في مواقف ومشكلات أخرى.

9. تعليم الطفل كيف يطرح أفكاراً جديدة

يمكن أن يتعلم الطفل التفكير السليم تجاه المشكلة وكيفية وجود حلول لها بشرط وجود الرغبة لديه في طرح أفكار جديدة تساعد على حل مشكلة تناسب قدراته.

وإذا استطاع المعلم استثارة دافعية الطفل، ووفر له قدراً مناسباً من المعلومات، وتدريب الطفل على استخدام تلك المعلومات، فإن المعلم يستطيع أن يرفع استعداد الطفل للتفكير بطريقة مبتكرة يمكن من خلالها طرح أفكار وتصورات وحلول منطقية

#### 10. تنمية قدرة الطفل على اختبار أفكاره

معرفة الطفل كيفية اختبار أفكاره وهذا يعني إتباع الخطوة العلمية بطريقة مبسطة، وتعليم الطفل كيف يختبر فكرة معينة، تعليمه كيف يجرب وكيف يستنتج، وكيف يخترع وسائل وأساليب جديدة

ولذلك يجب أن يتدرب الطفل على كيفية اختبار أفكاره، ولا يتم ذلك من خلال مواقف دراسية تقليدية، ولكن تدريبه على طرح أفكار قابلة للمناقشة والمقارنة والحل، ويعتبر تدريب الطفل على اختبار أفكاره، هي عادة تتكون بالمرسة، كما يعتبر نجاحها يكتسب من خلال الحياة اليومية، أي أنه أسلوب حياة

وفي ضوء الأدبيات والدراسات السابقة، تم تحديد إجراءات يجب مراعاتها عند تدريب لطفل على مهارة حل المشكلات وهي كالتالي

- 1 تحديد المشكلة تحديداً واضحاً مد البداية وحتى النهاية
- 2 صياغة المشكلة بأسلوب مناسب لعمر الطفل ومستوى ذكائه مع استخدام مص لغة الأطفال وأساليب تعبيرهم
- 3 إتاحة الفرصة للطفل لطرح أكبر عدد من الحلول العادية وغير العادية دون الحكم عليها
- 4 استخدام إستراتيجية العصف الذهني لطرح أكبر عدد من الحلول الممكنة
- 5 إثارة حماس الأطفال للتفكير في حل المشكلة وعدم إعطاء حل سريع سطحي
- 6 تشجيع كل طفل على التعامل والتواصل الاجتماعي مع الآخرين للاشتراك في حل المشكلة.

- 7 تشجيع الأطفال على التحدث بصوت عال مع الذات بهدف متابعة خطوات حل المشكلة
- 8 مساعدة الأطفال في تقييم الحلول المحتملة لحل المشكلة، والمفاضلة بين الحلول المقترحة من الأطفال مع ترجيح ما يفضلهُ، للأطفال وما هو منطقي ومقبول
9. لجمع بين عدد من الحلول المقترحة المقبولة للوصول إلى حل يفوق ما يطرحه كل طفل على حدة
- 10 إتاحة الفرصة للأطفال لحل المشكلة بأنفسهم، وعدم السماح بتدخل أحد لحل المشكلة
- 11 إتاحة الفرصة للأطفال للاتفاق على اختيار أفضل الحلول لحل المشكلة.
- 12 إقناع الأطفال بالحل المقبول والأفضل
- 13 توفير الوسائل والإمكانيات المساعدة للطفل. لكي يحقق الحل الأفضل
14. متابعة حل المشكلة وتقييم مدى نجاحه وتقديم التعزيز الملائم



## النتائج الابتكاري

معايير النتائج الابتكاري

المنتجات المحسوسة

المنتجات غير المحسوسة

المنتجات الفكرية

بعض العمليات المسهمة في النتائج الإبداعية

التفويض

الربط

التكيف

التعديل

الاستعمالات الجديدة

الانتزاع

إعادة التركيب

التضاه



## الفصل السادس

### الناتج الابتكاري

إن لعملية الإبداعية سوف تؤدي في النهاية إلى نواتج ملموسة مبدعة بصورة لا لبس فيها سواء أكانت على شكل قصيدة أم لوحة فنية أم اكتشاف أم نظرية وقد حاول كثير من الباحثين تحديد خصائص ومواصفات لتقييم الأعمال الفنية ولأدبية وللموسيقية من حيث مستوى الإبداع فيها، وغالباً ما اتخذت الأصالة والملاءمة كمعيارين للحكم على النواتج.

يمكن تعريف الإنتاج الإبداعي في إطار عملية (الإنتاج التباعدي) في نموذج (جيلفورد)، وكذلك أحد نواتج هذا النموذج وهو ناتج (التحويلات)، وإذا لم يتضمن الإنتاج إنتاجاً تباعدياً أو تحويلاً أو هما معاً، فمن الصعب الحكم عليه بأنه إبداعي، وذلك لأن القدرات المتخصصة في هذين البعدين تسهم إسهامات أساسية في الإبداع لأنها مصدر الأصالة في أي إنتاج، ولا يعني ذلك أن بقية القدرات ليس لها إسهامات، بل لها إسهامات ثانوية، وهذا يعني أنه من الخطأ الاقتصاد على اختبارات الإنتاج لتبعدي عند قياس الابتكارية كقدرة عقلية، فالابتكار كما يبدو من كلام جيلفورد أكبر من أن يكون محصوراً في قدرات الإنتاج التباعدي فقط.

الاستقلالية هي إحدى خطوات البحث العلمي الواعي، وهذا الأمر ليس مطلقاً، لأن الآخرين إما نقطة نبدأ منها للبناء، أو للهدم، أو نستعين بها، ولكن الخطأ في الانكسار الكلي دون أن يبذل الإنسان ما في وسعه ولذلك اشترط في العمل الإبداعي أن يحقق أحد الشروط التالية

- أ أن يكون النتاج الفكري جديداً، وذا قيمة
- ب. أن يتضمن تعبيراً للأفكار السابقة، إذا كانت خاطئة
- ج أن يكون النتاج الفكري صعباً، أو فيه إثارة شديدة

د. أن تكون صياغة المشكلة مزيلة للغموض.

### معايير الناتج الابتكاري

ويركز معظم الأفراد على المنتجات الإبداعية، فالإبداع عندهم هو إنتاج مميز ولا ينظرون إلى العمليات والأسباب التي أدت إلى ظهور الإبداع فربما نظروا للإبداع على أنه نتيجة فإنه يتحول إلى مواصفات للمنتج ويمكن نصيف المنتجات إلى ثلاثة أصناف

1. المنتجات المحسوسة، مثل العمارات والجسور والمقطوعات الموسيقية والرسومات والوثائق المكتوبة، والآلات.
2. المنتجات غير المحسوسة، مثل وضع الخطط والاستراتيجيات لشي يمكن أن تستخدم لحل المشكلات ولتحسين الإنتاج في المصانع والزراع والمؤسسات
3. المنتجات الفكرية، مثل الأفكار العامة والنظرات الفلسفية والرياضية والتأملات وطرق إدراك الكون

هذا ويبقى أن نتوالم في هذه المنتجات الإبداعية على اختلاف أنواعها الصدد المحورية الأساسية للمنتج الإبداعي. وهي الحدائة والماعلية والأخلاقية بما سبق يتضح أن مجالات الإبداع ليست محصورة في الجواب التثبية، بل إنها قد تكون في الجواب الإدارية، والجواب الاقتصادية، أو الجواب المهيبة، أو في مجال البحث العلمي، أو في حل المشكلات والمعضلات العامة والخاصة. وإبداع في المجالات، هو أمر مطلوب، ويجب على المؤسسات التربوية أن توليه اهتمامها، من جانبين.

1. الجانب النوعي. ولقصود بالجانب النوعي التوسع في قاعدة العلوم المعرفية في الطب والهندسة والحاسبات والصيدلة والعيرياء، ونحو ذلك، بما يحقق للأمة قوى بشرية مبدعة في تخصصاتها، وفق نظرة شمولية، ذات تطلعات مستقبلية، وبما لا يجعلها تركز على ما تحتاجه اليوم غاملة عن حاجاتها ليوم غدها
2. الجانب الخلقى يعتبر الجانب الخلقى أمراً وركيزة لا غنى عنها في الجانب الإبداعي، حتى تأخذ بأيدي المبدعين البارزين فيما تقدمه أذهانهم وخبراتهم،

نحو الخير والباء والإصلاح، لأن واقع الإبداع يشير إلى أن المبدعين البارزين الذين فقدوا الجانب الأخلاقي، كانوا دماراً على المجتمعات مما أنتجوا من ابتكارات، فمخترع القنبلة الذرية رجل مبدع لا شك في ذلك، ولكن فقدان الجانب الأخلاقي جعله يسخر ذهنه في ابتكار ما يدمر به البشرية

إن البحث غير المرتبط بالالتزامات الشرعية يمكن أن يؤدي إلى هلاك البشرية، فهناك ميادين متزايدة في العلوم توضح صحة هذا الكلام، فالقدرة على استخدام الطاقة الذرية للتخريب انتصحت معالمها في (هيدروجين، وغباراكي) والأبحاث في ميادين غازات الأعصاب والميكروبات المعينة قد تطورت الآن إلى ميدان للبشرية، وقد استخدم الكثير منها في (فيتام) والهندسة الوراثية يمكن أن ينشأ عنها أمور غير دينية.

والشعر نوع من الإبداع الأدبي لأنه ابتكار صياغات لفظية تحمل مصوراً بلاغية مؤثرة، فإذا جاءت من مبدع لا أخلاقي أثار بكلماته وصوره الخيالية ومحساته الدنيوية المستمع أو القارئ إلى ما تدعو إليه القصيدة من انحراف عقدي أو فكري، أو جنسي، أو غير ذلك.

لذا فإنه يتعين تحصين الإبداع في حدود ما ينفع البشرية، وفي ظل الضوابط الشرعية الأخلاقية، وهذا ما يحتم على الجهات التعليمية إعطاء أولوية لهذا الجانب، وإلا أنتجت من لا يقيم وزناً لمعايير الإبداع وحدوده

والمعلم المبدع لا يصدر إلا من شخص خلاق مبدع، وللحكم على عمل بأنه بدعي أو مبتكر أو خلاق بمعنى أنه أصيل، ولم يسبق إليه أحد من قبل لابد أن (اشراح المشري، 2008)

1. أن ننسبه إلى مجال معين أو إطار مرجعي: فالطفل الذي يأتي بسلوك غير مسبوق قد يكون مبدعاً بالنسبة لزملائه الأطفال، ولكنه ليس بالمبدع إذا قيس عمله إلى أعمال الكبار، وكذلك فإن ما قد يظنه في مجتمع جديداً وأصيلاً، قد لا يكون كذلك في مجتمع آخر، لذلك يجب أن ننسب الجودة والأصالة لزمس أم مجتمع أو زملاء عمر أو مرحلة معينة.

2. أن يقدم حلاً لمشكلة قائمة: أو يخدم غاية، أو يتحقق به تقدم في مجال معين، وكل عمل فني أو علمي اعتبر إبداعاً في مجال، كانت له عاية، وتحقق به الارتقاء في هذا المجال. أو النظر إليه باعتباره كان الأمثل الذي يلبي حاجات الموقف. ولدي يمكن أن نرتاح إليه أكثر من غيره، ويستحدث فيه إحساساً بالجمال والكمال.

3. ظهوره وتحققه بخلق ظروفًا جديدة وتغيير به مواصفات وجودنا البشري، ولكي تكون له هذه الخاصة لا بد له أن يتجاوز نطاق خبراتنا بواقعتنا الحالية، ويستغرق تغييراً في مسارها بما يقدم من مبادئ أو أفكار أو معاهيم جديدة تتحدى القديم وتغير من نظرتنا إلى الأشياء.

ويؤكد كروبي (Cropley, 2001) بالإضافة إلى الجانب الأخلاقي أن يكون لنتائج جديدة ومفيداً، وهذا يعني أنه لا بد أن يكون ملتزماً بالقيم الأخلاقية، وبهذه عليه يمكن تحديد المعنى المحوري للإبداع بثلاث صفات أساسية هي:

1. المحدثات أو الجديدة: فالمنتج الإبداعي أو الفكرة الإبداعية أو العمل الإبداعي شيء جديد يختلف عن المألوف.

2. الفائدة: المنتج الإبداعي: يحقق هدفاً مفيداً على أرض الواقع، قد يكون هذا الهدف جمالياً أو فنياً أو ذوقياً، أو روحياً وقد يكون مادياً أي أن المنتج الإبداعي يجب أن يكون مفيداً في مجال الحياة.

3. الأخلاقية: الإبداع ينبغي أن يلتزم بالقواعد الخلقية فلا يستخدم مصطلح الإبداع أو الإبداعية لوصف السلوك الهدام أو الأناني أو الجرائم أو إثارة الشغب والحروب وما شابه ذلك.

ويلاحظ أن تحديد ما هو إبداعي من المسائل الصعبة من الناحية النفسية والاجتماعية، فكل تجربة أو عمل يقوم به الفرد سواء أكان فكرة أو إجابة أو حرصاً أو عملاً فنياً أو نظرة علمية أو قصيدة يمكن اعتبارها نتاج إبداعي، إلا أنه لكي نستطيع من إطلاق صفة الإبداع عليها، فإنه يجب تحديد بعض المعايير النفسية والاجتماعية التي يمكن عن طريقها الإجماع على أنها إبداعية، وهذه المعايير هي:

- 1 أن يكون الناجح الإبداعي غير مسبوق ضمن مدى مرجعي ما، وهذا يعني أن يتميز هذا العمل بالجدة والطرافة أو الأصالة
  - 2 أن يكون الناجح الإبداعي متكيفاً مع الواقع أيضاً، بمعنى أن يحل مشكلة ما، أو ياسب متطلبات ما، أو يحقق هدفاً محدداً وهذا يعني أن يقدم العمل الإبداعي حلاً لمشكلة مستعصية شغلت الإنسانية
  - 3 أن يكون الناجح الإبداعي ذا صفة جمالية ويحقق نوعاً من الرضا بمعنى أن يكون الحل أنيقاً جميلاً، حلاً يكون بسيطاً وفي الوقت نفسه مكرماً، مظهره البسيط يعني تعقيده، وتفاصيله الصعبة، وهذا يعني ببساطة تجمع العناصر المركبة العديدة في كل واحد متجانس
  - 4 لا يكون الناجح الإبداعي معزواً عن حالة خاصة فقط، ولكنه يعبر أيضاً عن جوهر إنساني عميق، يقدم للشرية جميعها مبادئ ومنطلقات جديدة، ومن الأمثلة الإبداعية التي ارتفعت ونسأت على المشكلة المحددة التي درستها، نظرية النظام الشمسي، التي قال بها (كوبرنيكس) أو نظرية الحادية (لبنوتن) أو النسبية (لاينشتاين)
  5. أن يكون العمل الإبداعي حلاً مبتكراً ممكن فحصه والتأكد منه، بل ويمكن إيصاله إلى الآخرين، وهذا يعني إمكانية أن يتحقق في أرض الواقع
- إن هذه المعايير الخمسة، على الرغم من عدم استيعابها لكافة جوانب الإبداع، تشكل الحد الأدنى الذي ينبغي أن يتوفر في أي عمل أو منتج ليكون عملاً أو منتجاً إبداعياً، وهي (الأصالة، والتكيف، والأمانة، والتسامي، والتحقق)
- الشروط الواجب توافرها في محكات وأسس الحكم على الإبداعية:
- وهكذا تنوع المحكات ما بين موانع تستوفي شروطاً معينة أو أحكاماً يصدرها خبراء موثوق بهم، ومقاييس تقدير خصائص وعادات عمل معينة وتوجد نقطتان أساسيتان لمحكات تقييم الناجح الإبداعي هما:
1. يجب تطويع هذه المحكات تبعاً لاختلاف المحتوى النوعي للإبداع موضع الاهتمام.
  - ففي المحتوى الفني التشكيلي يوجد التصوير والحت والحزف والتصميم والرسم

والخفر، وفي المحتوى الأدبي هناك مجالات الرواية والقصة القصيرة والشعر والمسرحية، وفي المحتوى الحركي هناك رياضات وألعاب متعددة جماعية وأخرى فردية، وفي المحتوى الموسيقي هناك التأليف الموسيقي والأداء الموسيقي

2. تقييم الناتج ينبغي ألا ينصب على خصائص عامة مثل الطلاقة أو الأصالة أو المرونة بمفهومها العام، وإنما أن يكون كل منها في سياق المحتوى النوعي للإبداع، فهناك طلاقة تشكيلية (خاصة بمحتوى الناتج الفني التشكيلي) وطلاقة حركية (خاصة بالأداء الحركي) وطلاقة لحية (خاصة بالأفكار والجمل الموسيقية) وطلاقة نغمية (خاصة بالوحدات الموسيقية) وطلاقة أسلوبية وأخرى خاصة بالصور الشعرية وبالمثل هناك مرونة تشكيلية ومرونة لحية ومرونة حركية وهكذا

كما سبق ينصح أنه توجد عدة مواصفات لتقييم الإنتاج الإبداعي، منها الجودة والأصالة والنفذ والإفادة، بمعنى أهمية الناتج ودلالته ولباقته وجودته الفنية، ومدى ارتباطه بحياة الفرد والجماعة في فترة زمنية معينة واستمرارية الأثر في الحقل النوعي للإبداع. وأضاف بعض العلماء محكاً آخر هو أن يكون العمل الإبداعي مرضياً ومقبولاً من الناحية الجمالية، وأضاف (سوركين) محكاً آخر أخلاقياً للجدة وهو أن يكون الناتج بناء ويضيف إلى القيم الإنسانية العليا

وقد وضع بيسمر وأوكوين (Besemer and O'Quin, 1980) مقياساً لتقدير لتقييم المنتجات المبتكرة، وهو مؤسس على ثلاثة أبعاد هي

1. المنتج غير مأثور، ذو أصالة، مدهش.
  2. المنتج منطقي، مفيد، وقابل للفهم
  3. المنتج يشتمل بالإتقان، والتركيب (المنتج ذو بناء عصوي، أثيق، معقد، وجيد الصياغة)
- ويمكن تحديد محكات الناتج الإبداعي فيما يلي

1. أحكام الخبراء الثقات في مجال ما على مستوى إبداعية المشتغلين به
2. عدد براءات الاختراع بالنسبة للعلماء والمصممين.
3. عدد الجوائز والمقتنيات والمعارض الخاصة والمشاركات في المعارض الجماعية والعامة قومياً ودولياً بالنسبة للفنانين التشكيليين.



- 4 الإنتاج العلمي من البحوث والمقالات والكتب المنشورة بالنسبة للباحثين
- 5 الأعمال المنشورة (دواوين شعر وروايات) أو عدد من الأعمال المباعة من إنتاج الشعراء والأدباء
- 6 مقاييس تقدير تشمل على خصائص أو سمات ترتبط بالإبداع في مجال معين كالعلوم مثلاً.

ويرى سترنبرج (Sternberg, 1999) أن المنتج المبتكر يحفز مبداه بسبع طرق

مختلفة

- 1 نقل المفهوم (نقل ما هو قائم بالعمل بدون تغيير إلى ميدان جديد)
- 2 إعادة التعريف (أن يرى المبرر في شكل جديد)
- 3 إضافة إلى الأمام (بتطوير المعروف إلى أبعد من الاتجاه القائم)
- 4 التقدم في الإضافة إلى الأمام (لا يطور المعروف فقط إلى اتجاه قائم، ولكنه يذهب إلى وراء ما هو مسموح به حالياً).
- 5 إعادة التوجيه (توسع المعروف في اتجاه جديد)
- 6 إعادة البناء وإعادة التوجيه (تتحول إلى منهج سبق رفضه ويبحث حياة جديدة في ذلك المنهج)
- 7 إعادة إدخال (يؤدي إلى البدء عند نقطة مختلفة جذرياً عن الوضع الحالي، والاطلاق في اتجاه جديد).

وفي إطار عمل الطالب أو التلميذ، توجد أمثلة على الإنتاج الابتكاري له

- 1 إنتاج الطالب أو التلميذ وسيلة تعليمية ماعمة للمعلم، دون مساعدة أحد
- 2 حل الطالب أو التلميذ مسألة بطريقة أخرى غير الطريقة التي يذكرها الكتاب أو المعلم.
- 3 تأليف الطالب أو التلميذ لبعض الأبيات من الشعر موروثة وذات معنى
- 4 استخدام الطالب أو التلميذ لمواد جديدة للوحة معينة.
- 5 ابتكار الطالب أو التلميذ تكتيك جديد هجومي أو دفاعي في لعبة معينة.

### بعض العمليات المسهمة في الناتج الإبداعي

ويوجد عدد من العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد المبدع ليتج شيئاً بديعاً، ومن هذه العمليات والنواتج

#### 1. التعميض

وهي عملية تؤدي إلى الحصول على شيء بديل عوضاً عن الشيء المألوف، ومن الأسئلة التي يسألها المرء لنفسه في هذه العملية ما البديل الذي يقوم مقام ؟ هل هناك أوقات أخرى، أو أماكن أخرى، أو أشخاص آخرين، أو صواد أخرى، أو استراتيجيات أخرى... بدلاً من...

#### 2. الربط

وهي عملية يكتشف فيها المرء العلاقات بين الأشياء، أو يكون علاقات وروابط جديدة بين شيئين أو أكثر، ومن الأشياء التي تساعد على هذه العملية القيام ببعض الماشط العقلية، مثل اربط بين كذا وكذا ، اجمع بين ، كون علاقة...

#### 3. التكيف

وهي عملية يجري بها الشخص المبدع تعبيرات على لأشياء المألوفة ومن الأسئلة التي تساعد في هذه العملية ما يلي ما الأشياء المشابهة؟ ما الأفكار التي ستوحىها من...؟، هل يمكن تغيير كذا... إلى... كذا...؟

#### 4. التعديل

وهي عملية يجري فيها الشخص المبدع تعديلات على الشيء الموجود، من خلال قيامه بالمحاولات التالية على ذلك الشيء تكبيره ، تصغيره ، أطرح منه ، اعكسه ، تحول لونه ، تحركه ، تعبير الشكل

#### 5. الاستعمالات الجديدة

وهي عملية يقترح فيها الشخص المبدع طرقاً جديدة للاستخدام والاستفادة من ذلك الشيء...

## 6. الافتراض

وهي عملية يتم فيها انتزاع الشيء من وسطه المعتاد وبيئته المعتادة، وينظر إليه في وسط وبيئة جديدين ومن الأسئلة التي يحسن إثارتها في هذا السياق ما الذي تحدفه؟ ما الذي نتخلص منه جرياً أو كلياً؟

## 7. إعادة الترتيب

وهي عملية يقوم بها الشخص المبدع من خلال إعادة ترتيب مكونات الشيء وأجزائه، ومن الأمور التي يحسن إثارتها في هذا السياق أعد الترتيب ، ضعه في أنماط جديدة ، جرب نماذج جديدة ، اقلها ، أدرها .

## 8. التشابه

إن لفكرة وراء تصميم عدد من الأجهزة التكنولوجية التي نستخدمها في حياتنا اليومية ما هي إلا تطوير للفكرة التي تعمل بها أجهزة الكائن الحي الحسية والحركية، فعدسة الكاميرا، ومساعة التليصون، وحدي المقص، ومكونات الكمبيوتر، ومضخة المياه، وحلاط الأسمت، وذراع الحمار، تشابه فكرة عملهم جميعاً بطريقة التي تعمل بها عين الإنسان، وأذنه، وفمه، وحمه، وقلبه، ومعدنته، وذراعه والأمر نفسه نجده في التماثل بين طريقة عمل الرادار، أو الطائرة، وطريقة عمل أجهزة للحركة لدى الحماش، والطيور

ومن الأمثلة على ذلك أنه مثلاً إذا هدنا إلى ابتكار غطاء جديد لزجاجة مياه غازية على أمل أن يساعد هذا التطوير في الترويج لهذا المنتج، هنا يبدأ الفرد بطرح السؤال الأتي على نفسه. ما هي صور الإغلاق في الطبيعة؟ فيذكر مثلاً أوراق الورد، شفاء العم، حقن العين، صمام القلب، إقوال الشمس الخ يعدل يبدأ في التفكير في عدد من الأعطية للزجاجة يستوحها من مظاهر الإغلاق السابقة، فيقترح مثلاً تصميم زجاجة بمجرد اقتراب شفاء العم من فوهتها تفتح على نفور (مثلاً يحدث للوردة عندما تفتح أوراقها مع شمس الصباح)، أو أن ينتكر غطاء يعمل بطريقة صمام القلب يسمح بمرور ماصة معينة من أعلى إلى أسفل، ويفلق بمجرد رفعها، فيحمي محتويات الزجاجة من التلوث أو أن يصمم غطاء على

شكل شفاء الإنسان ويركب عليه لسان مصنوع من حلوى بطعم فاكهة معينة كالبرتقال مثلاً، هذا اللسان يتحرك داخل زجاجة المياه الغازية فتتفاعل مادته الحلوة مع الصودا الخاصة بالمياه الغازية فيعطي نكهة معينة . الخ

## اكتشاف الأطفال المبدعين

- محددات اكتشاف الأطفال المبدعين
- طرق تحديد الإمكانيات الإبداعية للطفل
- مراحل اكتشاف الأطفال الموهوبين المبتكرين
- الظروف الواجب توافرها لاكتشاف الأطفال المبدعين
- استراتيجية اكتشاف القدرة الإبداعية للطفل
- صعوبات ومعوقات قياس الإبداع عند الطفل
- وسائل تمويك الطفل من الإجابة على اختبارات التفكير الابتكاري
- معالج من اختبارات ومقاييس الإبداع في الطفولة
- اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي في الحركة
- مقياس الأداء الحركي الابتكاري (ثمانية رصا 1979)
- تعليمات اختبارات التفكير الابتكاري للأطفال من سن (3-7) سنوات
- مقاييس الأنشطة الابتكارية



## الفصل السابع

### اكتشاف الأطفال المبدعين

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو، وذلك من حيث اكتشاف لتلميذ لمبدع، وأن أي خطأ في اختيار التلميذ قد يضر به لأن وصح أي تلميذ في فصل باعتبار مدع، قد يؤدي إلى إحباطه وعدم قدرته على السير بمستوى وأسلوب لتلاميذ المبدعين كما أن عدم اختيار التلميذ المدع ووضع في فصل غير المبدعين، له تأثيره الخطأ أيضا على نمية التلميذ، كما يفقد البرنامج عصرا أساسيا وهو التلميذ المدع والذي يمكن أن نمي البرامج الإبداعية قدراته لذلك لابد من الاهتمام بالتعرف على التلميذ المدع.

والإبداع ظاهرة سلوكية موجودة لدى الفرد، ولذلك نعرض أنها موجودة لدى كل الأفراد بمقدار ما، ولذلك أصبح بالإمكان الوصف الكمي الدقيق لقدرات وسعات الإبداع والمبدعين وتحديد درجات العروق في الإبداع بين الأفراد حيث طورت مقاييس كثيرة تعطي مجالات متسعة من ظاهرة الإبداع

والحديث بالذكر أن أساليب قياس الاستعدادات الإبداعية المتوافرة في البيئة المصرية غير مناسبة لقياس الاستعدادات الإبداعية لدى الأطفال، بل صممت أساسا لتطبيق على الراشدين، مما يستلزم معه ابتكار أساليب وطرق قياس جديدة لقياس الاستعدادات الإبداعية المبكرة لدى الأطفال، وبما يلي بعض هذه المقاييس

#### محددات اكتشاف الأطفال المبدعين

ويحدد محمد البغدادي (2001) أربع مسلّمات رئيسية عند اكتشاف الإبداع لدى الأطفال:

1 جميع الأطفال مبدعون بطبيعتهم إلى حد ما

- 2 بعض الأطفال أكثر إبداعاً من الآخرين.
- 3 بعض الأطفال أكثر إبداعاً في بعض الجوانب، دون البعض الآخر
- 4 يمكن أن ينطق الإبداع بسبب المعلمين والآباء الذين لا يستطيعون تحديد مستوى أداء الأطفال، أو لا يستطيعون تقدير الطفل المبدع
- ويصنف محمد البغدادي (2001) أنه يمكن توفير بعض الظروف للتعرف على الإبداع لدى الطفل، وهي:
  - 1 تبي تعريف إجرائي واضح للإبداع لدى الأطفال، يمحس من خلاله القياس الموضوعي للإبداع
  - 2 بناء وإعداد مقاييس واختبارات لمختلفة مجالات الإبداع، فهناك الإبداع الموسيقي والإبداع في اللغة والإبداع في العلوم.
  - 3 وضع تعليمات وأسئلة باختيار التفكير الإبداعي بأسلوب مناسب مستوى الصبح اللغوي للطفل، لكي يستطيع أن يفهم المطلوب من سؤال
  - 4 توفير فترات زمنية حرة، وتوفير الأدوات والمواد في مشاغل الأطفال، وخلال هذه الفترة يمكن ملاحظة خصائص الإبداع
  - 5 طرح أسئلة على الأطفال بطرق تسمح لهم بالتعبير بحرية عن آرائهم وأفكارهم، حتى يمكن ظهور الصفات التي تميز الأطفال المبدعين، مثل استماع لطفل كثيراً إلى القصص والحكايات، حرصه على مشاهدة لصور واساطير مختلفة، اهتمامه كثيراً بالأعداد والعلاقات بينها
  - 6 توفير لاستشارة، وذلك لأن معظم الأطفال المبدعين متحمسون بدرجة غير عادية للعمل، حتى لا يحدث تأخر للطفل في الأداء فإنه يحتاج بالضرورة إلى الدافعية والاستشارة
  - 7 توفير الحرية للطفل وذلك لكي تظهر إبداعية الطفل والتي تبتدو تلقائية وقدرته على التعبير، وفي نوع عناصر كتاباته ورسومه داخل فراغ الصفحة، أو علاقة الألوان بعضها ببعض



8 تنمية التعلم التعاوني لدى الطفل كمدخل لاستثارة تفكيره الإبداعي، وكذلك تمويد الطفل على الحل الإبداعي للمشكلات من خلال جلسات العصف الذهني مع زملائه

وقدم (توراس) في أواخر السبعينات عددا من البسود التي يمكن من خلالها قياس القدرة على الطلاقة والأصالة والتخيل لدى الأطفال في سن من 3-7 سنوات) قياسا كميا ومن أمثلة ذلك ما يأتي

1 إثارة الطفل حتى يظهر أكبر عدد من الطرق التي يمكن بها الوصول من مكان معين إلى آخر - كما يحددها المحتر - في نفس الحجرة وقيس هذا الجزء قدرة الطفل على ابتكار عدد من أساليب السلوك الحركي

2 إثارة لطفل لكي يلعب أدوارا خيالية كأن يسلك مثل حيوان ما (أرنب، سمكة، ثعبان) أو موضوع ما (شجرة في الريح) أو أن يقلد أدوار الكبار مثل (قيادة سيارات) وقيس هذا الجزء من الاختبار قدرة الطفل على التخيل وإتباع أدوار غير مطروحة

3 إثارة الطفل لكي يظهر أكبر عدد ممكن من الطرق التي يمكن من خلالها وضع كوب مستعمل من الورق في سلة المهملات وقيس هذا الجزء من الاختبار قدرة الطفل على استخدام طرق غير عادية في القيام بواجب بسيط

4 إثارة خيال لطفل لكي يعبر عن (ويتحيل) العديد من الأشياء التي يمكن أن يتحول إليها كوب من الورق المستعمل، على أساس الافتراض أنه ليس كوبا من الورق. وقيس هذا الجزء قدرة الطفل على ابتكار استخدامات وأشكال أصيصة لكوب الورق المستعمل

وتعتمد هذه الطرق على طلاقة الحركة ومرونتها وعلى استخدامات الخيال في التعبير عن الخبرات المختلفة، وهو نفسه ما يعتمد عليه أسلوب الدراما الإبداعية خاصة في مراحل التدريب الأولية والتي تعتمد على تدريب الطفل على سهولة الحركة وتنوعها وتعلم إيقاعات الكائنات، وما يحتويه ذلك كله من استخدام للخيال لإمكان تصور هذه الإيقاعات المختلفة والتعبير عنها.

### طرق تحديد الإمكانيات الإبداعية للطفل

أما عن الطرق المتبعة لقياس التفكير الإبداعي لدى الأطفال الأكبر سناً - أطفال مرحلة الدراسة الابتدائية - فقد حدد (ثوراس) الطرق التي يمكن بها تحديد الإمكانيات أو الطاقات الإبداعية لدى الأطفال وهي

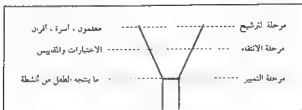
1. مجالات لكتبة الانتكارية وفنون الأطفال
2. اختبارات بقاء الحبر
3. اختراعات الأطفال وحسب العكاسي وقوتهم التحيلية
4. قدرة الأطفال على الإدراك كما تتمثل في موضوعات الإنشاء
5. استخدام المربعات والنقط المتفرقة يرسم منها الأطفال أشكالاً وذلك للوقوف على درجات الطلاقة والأصالة والمرونة.

### مراحل اكتشاف الأطفال الموهوبين والمتكبرين

ويذكر تانبوم (Tannenbaum, 1983) أن عملية قياس الانتكارية في مراحل الطفولة لا تتم بصورة دقيقة، وربما يرجع ذلك إلى صعوبات القياس وانتفاء المتكبرين في تلك المرحلة، ويرى أنها يمكن أن نكتشف المتكبرين من الأطفال في ضوء ما يلي

1. تحديد الخصائص التي يجب أن تتوفر في الطفل المتكبر.
2. قياس الاستعدادات في مجال من المجالات
3. قياس ناتج الأداء الفعلي لمؤلاء الأطفال

ويرى أن تتم عملية اكتشاف الموهوبين والمتكبرين من الأطفال وفقاً لثلاث مراحل (شبهها بالقمع) حيث تكون فتحة العلوية بها مصفاة واسعة ثم تضيق عند منتصفها، ويوجد عند المنتصف مرشح آخر، كما يوجد عند طرفه السفلي مرشح ثالث، وتمثل تلك المرشحات ملاحظات المعلمين لتلاميذهم من خلال الأنشطة المختلفة التي يمارسها التلاميذ داخل المدرسة، والتي تظهر خلالها مواهبهم واستعداداتهم الانتكارية، إلى جانب تقييم ما ينتجه الطفل من أنشطة، وقد أطلق على المراحل الثلاثة: الترشيح، الانتقاء، التمييز.



الشكل (11)

مراحل اكتشاف وتحديد الموهوبين والبتكرين من الأطفال

من هم المشاركون في ترشيح الأطفال المبدعين؟

يمكن للفئات الآتية المشاركة في عملية الترشيح

1. الأسرة: يمكن للوالدين تقديم بعض المعلومات المهمة عن الطفل المبدع وذلك بإجاباتهم عن أسئلة لها علاقة بنمو الطفل في مختلف مراحل النمو التي مر بها، على أن يزود الأهل بالمعلومات الضرورية عن مفهوم الإبداع حتى تكون إجاباتهم دقيقة ومفيدة.

وقد تتضمن العبارات أسئلة عن قدرة الطفل في الكلام وهل يفوق أقرانه في الكلام؟

وهل يسأل أسئلة مهمة أو ذات معنى باستمرار؟ هل يركز انتباهه على موضوع أكثر مما يستطيع أقرانه التركيز؟ كما يمكن أن يسأل الأهل عن الكتب التي يميل لقراءتها وعن الإنجازات التي حققها الخ

2. المدرسة من الضروري قبل اختيار التلاميذ المبدعين أن يتعرف المعلمون مفهوم الإبداع والابتكار الخ، وذلك حتى يستطيع المعلمون اختيار التلميذ المبدع من خلال سلوكياته التي يمكن ملاحظتها مثل:

- يسأل أسئلة كثيرة
- يحب الاستطلاع

- يربط النتيجة بالسبب.
- يفكر في الموضوع الواحد بعمق
- ينجز بعض الأعمال التي تستحق التقدير.
- يثق بنفسه في الوصول إلى الحل
- يفضل المهمات والواجبات العلمية الصعبة.
- واثق من نفسه كثيراً.
- ينتقل من طريقة تفكير إلى أخرى بمرونة
- مستقل في عمله وفي تفكيره.
- يبادر في مجال عمله
- يندفع ويستثار بسرعة.
- يعمل بجدية وباندفاع ذاتي.

3. الأقران: يمكن الاستفادة من ملاحظات الأقران لترشيح التلميذ المبدع وذلك لأن لأقران يعرفون من هو أقدرهم على التحصيل، ومن يحصل على الترتيب الأول في الفصل ومن التلميذ الذي يستطيع حل مسائل الرياضيات دون مساعدة. إلخ، وهذه الأخيرة يمكن للمعلم أن يكتسبها

4. السيرة الذاتية: ويمكن الحصول على المعلومات عن التلميذ المبدع من خلال تكليفه بكتابة بعض جوانب حياته التي تتضمن دراسته، وتفوقه وإنجازاته، وما لابد لنجاة أو للمعلم من أن يقدّر تلك المعلومات ويضعها إلى المعلومات والسلوكيات التي يعرفها عن التلميذ.

أما عدد التلاميذ الذين يمكن ترشيحهم يعتمد على العدد الذي يمكن أن يستوعبه البرنامج كما يعتمد على عدد المجتمع الأصلي الذي سيتم الاختيار منه، فإذا كان المجتمع صغيراً فيمكن أن تختار نسبة تصل إلى 20٪، بينما لو كان المجتمع كبيراً فقد لا تختار منه إلا نسبة لا تتجاوز 3٪ مثلاً وبشكل عام وكما يؤكد الباحثون فإن النسبة التي يمكن اختيارها تتراوح بين 3٪-20٪

### الاختبارات المستخدمة في اختيار الطفل المبدع الموهوب

لاختيار أو انتقاء الأطفال المبدعين الموهوبين تستخدم اختبارات يمكن تصنيفها في فئات خمس هي:

1. اختبارات الذكاء الفردية.
2. اختبارات الذكاء الجمعية
3. اختبارات الاستعداد المدرسي والأكاديمي
4. اختبارات التحصيل الدراسي.
5. اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي وهي الاختبارات التي تقيس التفكير التباعدي Divergent Thinking وتتطلب طلاقة ومرونة في التفكير إذ يتطلب السؤال الواحد أكثر من إجابة واحدة. وهي تستخدم كوسيلة مساعدة في الكشف عن الطلبة الموهوبين والمبدعين، ومن الاختبارات المستخدمة اختبار (توراس) للتفكير الإبداعي الذي يتألف من جزأين، الأول لفظي ولآخر شكلي يعتمد على بناء الصورة والأشكال الناقصة والخطوط المتوالية

### الظروف الواجب توافرها لاكتشاف الأطفال المبدعين

- ومن الظروف والإجراءات اللازمة لاكتشاف القدرة الإبداعية لدى الطفل، والتي يجب أن تسعى كل من المعلمة والوالدين إلى تحقيقها لثروة الطفل إبداعياً
1. طرح أسئلة مفتوحة الهيايات تساعد الأطفال على اكتشاف الأمور العارضة
  - 2.حث الأطفال على إثارة الأسئلة المثيرة للتفكير
  3. الاستماع إلى الأطفال حتى يتمكن من التعرف على أفكارهم عن قرب
  - 4.تهيئة البيئة المناسبة للاكتشاف
  5. توفير للأطفال الفرص للعمل الحر بمفردهم إذا تطلب الموقف ذلك
  6. أن تعطي للأطفال حرية التعبير التلقائي عن مشاعرهم (بالرسم أو التلوين أو الحركة أو الموسيقى).
  7. السماح بقدر معين من العوضى والضوضاء والحركة في الأسرة أو المدرسة

8. تشجيع المكافحة في أثناء الشاط.
9. تصميم موقف تربوية محددة من خلالها للأطفال إظهار قدراتهم الإبداعية
- 10 تقديم عدداً كبيراً من الأنشطة التي تشجع لتعكير الإبداعي
- 11 استخدام اللعب الإبداعي من خلال ممارسة الأنشطة المتنوعة

### إستراتيجية اكتشاف القدرة الإبداعية للطفل

إن اكتشاف القدرة الإبداعية يعد الخطوة الأولى نحو الاهتمام بالإبداع والمبدعين، ولطريق نحو ملاحظة السلوك الإبداعي للطفل واكتشاف المجال النوعي للإبداع. وذلك يعتمد على مراقبة مسارات تفكير الأطفال لاكتشاف الكامن لدى الأطفال المدعين، ومن خلال كم هذه الأنشطة وتنوعها وتفردا يمكن للمعلمة الكشف عن الأطفال المدعين فعلاً، وبالتالي اتخاذ الطرق والأساليب اللازمة لتنمية التفكير الإبداعي لديهم وهناك بعض الأعمال ولأدوات السلوكية التي يدل وجودها على بداية الإبداع عند الأطفال، ويجب على الوالدين والمعلمة الوعي بهم، ومنها ما يلي

#### الطفل وهو يتكلم

التمتع بعداً من الأبعاد التي قد تعبر عن قدرات الطفل، لذلك فإن الطفل صاحب الطلاقة اللفظية والتعبيرات التي تنم عن قدرات عقلية ناصجة تخرج منه تعبيرات تدهشنا وتثير إعجابنا، وتلك الصفة التعبيرية يؤد بها الطفل، وهي قابلية للسو من خلال تدريب الطفل

#### الطفل وهو يلعب

اللعب هو كل حركة أو سلسلة من الحركات يقصد بها التسلية، أو هو ما نعمله باختيار وقت فراغنا، اللعب مفتاح الاستمتاع ومفتاح التربية، وتستطيع المعلمة أن تقدم لأطفالها مجموعة من اللعب التي من شأنها أن تثير فيهم الدهشة، وتدفعهم إلى التفكير والحركة الهادفة، وعلى سبيل المثال تقديم مجموعة من اللعب مكونة من قطع مختلفة، بحيث يسهل فكها وتركيبها إذا أرادوا

### الطفل وهو يسان

الطفل موصفه قبل الحيلة ومحدود الخبرة. يلاحظه يدي اهتمامته بالأشياء الموجودة والمتاحة أمامه، والطفل عنده حب استطلاع، وتمييز هذه الظاهرة أو إهمالها بسبب مشكلات وخيمة وعفبات. فحب الاستطلاع عامل مهم في تنمية قوة الملاحظة مما يؤدي إلى مزيد من تركيز انتباه الطفل. وثوقه فكره

### الطفل وهو يمثل ويقلد

يميل الطفل إلى المحاكاة، مما يدفعه على تمثيل القصص التي يسمعها، وإلى تقليد الناس الذين يدهش أو يستمتع بأعمالهم وأشكالهم، ويكشف التمثيل الرغبات الداخلية، أو إراحة لشعور بالإحباط، وواجب المعلمة هو تشجيع أطفالها على المحاكاة وفي نفس الوقت تحثهم على التعبير والتبديل فيما يحاكونه حتى لا يقف تعبيرهم عند هذا الحد

### الطفل وهو يتخيل

التخيل هو نوع من التفكير، تستعمل فيه الحقائق لحس المشكلات في الحاضر والمستقبل. ويشغل التخيل حيزاً كبيراً في نشاط الأطفال العقلي منذ السوات الأولى من أعمارهم، ويقوم التحيل بدور مهم في عملية التفكير

### الطفل وهو يضحك ويمرح

إنها نوع من اللعب والشاط. وهو نشاط تلقائي غالباً في ذاته، إنه لعب إبداعي، إشباعي إمتاعي، وتعد المكافحة من الدلائل على الإبداعية، حيث إن الشخص المدع هو من يستطيع ملاحظة الأشياء المضحكة وإلصاقها ثوباً جديداً أكثر قبولاً

### الطفل وهو يتطلع ويطلع

العالم أمام الطفل مملوء بكل ما هو جديد عليه، لا يدري من حقيقته شيئاً، تختلف التطلعات عند الطفل بالنسبة لمدى شدتها ونوعيتها خاصة الإيجابية منها، ومدح الطفل على الأعمال الجيدة التي قام بها تدفعه إل التطلع إلى إنجازات أكثر ثراءً، ولابد من متابعة الطفل حتى لا يخرج من المألوف فيصدم بالقدره المحدودة

### لماذا نحتاج إلى اختبارات الإبداع

1 إن الاعتماد على آراء النقاد والحكام، بتعلق عادة بإنتاج محدد، مثل في الشعر أو قصة أو الحث أو الموسيقى. - لكن الاختيار ينصب على الوظيفة. - سيكولوجية دانها (كقدرة، أو نشاط عقلي إدراكي، أو إمكانية إنتاج، الجديده واستيعابه)

2 إن آراء الخبراء والحكام دائما ما تكون منصة على الأشخاص ذوي الإنتاج والإبداع الطاهر، أي أن أحكامهم تقتصر غالبا على الإنتاج، أما الطاقات الداخلية أو الاستعداد الكامل فنادر ما ينتهون له.

3 أنه في كثير من الحالات قد لا يكون للشخص فيها إنتاج إبداعي محدد كما في حالة صغار السن، وهنا يساعدنا الاختيار الجيد على تكوين صورة دقيقة من إمكانيات هؤلاء الأطفال وقدراتهم المستقبلية

4 إن كثيراً من المؤسسات التعليمية وأكاديميات الفنون والبحث العلمي تعبر عن حاجتها لتلاميذ أو باحثين من النوع المبدع، وهنا تساعدنا مقاييس واختبارات الإبداع في التنبؤ بعملية الاختيار والانتقاء، وهذا يساعد على رفع كفاءة تلك المؤسسات وزيادة فعاليتها.

5 تساعدنا اختبارات في تحديد التعبريات في القدرة الإبداعية التي حدثت في ظل شروط معينة (مهما صمرت)، وبمكنا هذا من الحكم الجيد على فاعلية هذه الشروط أو بعضها

إن مهمة الكشف عن إبداع أطفال الروضة من المهمات لصعبة التي عبر عنها هوسبر (Hosper, 1981) وتورانس (Torrance 1986)، وترجع هذه الصعوبة إلى صعوبة التواصل مع الأطفال وقصور أدوات اللعبة لديهم، وسيطرة أنماط التفكير الحركي عليهم، وتعكير ما قبل العمليات المادية عليهم كما حددها (بياجيه)، وهذا يجمع أنماط تعكيرهم محدودة بأدوات الحس المباشر وهذا يقلل من سهولة لكشف عن أفكار لم يستطع الأطفال التحدث عنها بلفظ واضحة (Dubree, 1989)



الحالة التي يمر فيها الأطفال في هذه المرحلة، تقلل لديهم درجة لاتبه إلى عدد من المعاصر وتجميعها في آن واحد، مما يجعل من الصعوبة الكشف عن أساليب معالجة ذهنية لأكثر من عنصر، كما أنه يصعب على الأطفال المثابرة واستمرار العمل بهدف إنجاز مهمة محددة تعكس أفكاراً إبداعية، كذلك حاجته إلى السيطرة الفورية في معرفة النتائج، قد تقلل من استمرار مثابرة الطفل على المهمة من أجل إتمامها على صورة عمل مكتمل، مما يجعل من عملية الحكم على الأداء عملية صعبة.

وثاني أهمية مرحلة الطفولة من مطلق أنها تساعدنا على الكشف المبكر للمواهب ولقدرات الإبداعية، وهي مارالت في مراحلها العمرية المبكرة من أجل العمل على نميتها ورعايتها الرعاية الواجبة، بدلا من أن تهدر مع الزمن وتكون نميتها بعد ذلك أمراً عسيراً أو مستحيلاً.

#### صعوبات ومعوقات قياس الإبداع عند الطفل

من العروص السابقة، يمكن تحديد صعوبات ومعوقات قياس الإبداع عند الطفل فيما يلي:

1. بعض الأطفال مبدعين بذاتهم - لكنهم يعجزون عن التعبير عن ذلك فعلاً: فهل يعني ذلك أن هؤلاء الأطفال ليسوا مبدعين؟ إن الإجابة تكون بلا، ولكن هذا يدعو لضرورة وضع مواقف وتوفير ظروف تساعد هؤلاء المبدعين على التعبير عن ذاتهم (سليمان سليمان وموقية عبد الفتاح، 2004).
2. إذا كانت النظرة لإبداع الأطفال مركزة على الإنتاجية فإن الإنتاجية وحدها ليست دليلاً على التميز الذي يقاس بحكم شخصي، فقد يحكم على فكرة ما أو منتج ما جيداً أو صديقاً، وهذا حكم شخصي، قد يكون بعيداً عن الموضوعية، وهذا يتناقض مع العمل الإبداعي الذي يتسم بالمقارنة والحدة، كما يختلف عن الأشياء التي حدثت في الماضي.
3. أن إبداعات الأطفال يمكن أن تعتمد على منطقهم الخاص، وبذلك يكون من الصعوبة أن نرى أموراً يفعلها الأطفال إبداعية، ومن ثم يصعب قياسها وتقييمها.

4. استجابة الأطفال لفردات وأمسلة اختبارات ومقاييس التفكير الإبداعي، قد تكون غير سليمة نتيجة عدم قدرة الأطفال على فهم السؤال المطروح عليهم
5. قد تستخدم بعض اختبارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال، الفاظ غير شائعة الاستعمال بين أطفال في سن معين.
6. الطفل في مرحلة رياض الأطفال، قد لا يستطيع تذكر المشكلات الفرعية، ويعجز عن حل الأمثلة والمشكلات التي يعتمد في حلها على تذكر عدد من الحقائق السابقة، لأنه يسي هذه الحقائق، وبالتالي يعمل في حل مثل هذه المشكلات
7. عندما يحاول الأطفال الإجابة على بنود اختبار الإبداع، نجد أن بعضهم يتألم الخوف من الوقوع في الخطأ وخاصة أن اختبارات التفكير الإبداعي، تتطلب إجابات غير شائعة مما يسبب في خوف الأطفال بدرجة مرتفعة
8. أدوات قياس مهارات الإبداع لدى الأطفال لا تعبر عن الواقع بمصدقية كافية، بل أن بعض هذه الأدوات والمقاييس لا تتسق مع تعريف الإبداع
9. تعدد تعريفات الإبداع، جعل من الصعب قياسه بأداة واحدة، فهناك قدرات الإبداع، وسمات ودوافع واتجاهات الإبداع، وتحليل العملية الإبداعية، وكذلك النتائج الإبداعي.
10. أن مقاييس الإبداع لا تراعي الإبداعات المختلفة، فهناك الإبداع في اللغة و الإبداع في العلوم والإبداع في الموسيقى وما غير ذلك
11. يعاب على اختبارات بعض الإبداع، أنها استخدمت تقديرات المعلمين وتقديرات جماعة الرفاق كمحكمين لحساب صدق الاحتمالات التي تستخدم لقياس القدرات الإبداعية، وهي تقديرات قد تتأثر بالعوامل الشخصية أو درجة التلميذ في الذكاء أو التحصيل (بعض النظر عن قدراته الحقيقية في الإبداع).

## أمثلة للعشال في استكشاف الطفل المبدع

ليس من السهل استكشاف القدرات الإبداعية عند كل الأفراد، فقد يتبدى الوعي والانباء على استكشاف القدرات الإبداعية عند البعض، إلا أن عدداً آخر من الأفراد لا يمكن استكشاف قدراتهم الإبداعية، ومن الأمثلة على ذلك

- ألبرت أينشتاين A. Einstein لم يستطع الكلام قبل الرابعة كما لم يستطع القراءة إلا بعد السابعة، وكان تحصيله الأكاديمي في المرحلة الثانوية ضعيفاً.
- توماس أديسون T. Edison: قال عنه معلمه إنه بليد وكسول وغير ناجح في تعلمه

- ورنرون براون W. Won Broun: رسب في الصف التاسع في مادة الجبر والرياضيات

- ونستون تشرشل W. Churchill: كان ترتيبه الأخير في فصله في التحصيل الدراسي، وقد رسب مرتين عند الانتقال إلى صف أعلى.

- بابلو بيكاسو P. Picasso: كان يعاني صعوبة في القراءة والكتابة في سن العاشرة وقد أتى له والده بأستاذ للتفوية، وقد اضطر الأستاذ إلى لاستقالة وترك عمله بعد أن ينس المعلم من إمكانية تعليمه

- لويس باستير L. Pasteur: قام العلماء بتقييمه قدره على أنه طالب متوسط القدرة في الكيمياء.

- ويوجد غيرهم من عجز العلماء والمسؤولون عن استكشاف قدراتهم الإبداعية، وهذا يؤكد على أن التعرف على التلميذ المبدع ليس أمراً سهلاً لأن لمعلمين ولآباء مثلاً يركزون على التحصيل الدراسي باعتباره دليل التعوق والإبداع

## عوامل تعوق الطفل عن الإجابة على اختبارات التفكير الابتكاري

وفي هذا الإطار أبحر شخص موسين Mussen وكونجر Conger وكاجان Kagan (1979) العوامل التي تعوق الأطفال عن الاستجابة لاختبارات التفكير الإبداعي، وهي:

1. الفضل في فهم المشكلة: تنشأ هذه الصعوبة من عدم لقدرة على فهم السؤال المطروح على الطفل في هذا السن الصغير ولكي يتمكن من قياس القدرة الإبداعية للطفل في هذه المرحلة، فإنه ينبغي أن توضح له التعليمات بأسلوب يناسب مستوى نظجه اللغوي.

2. تصنيف عناصر المشكلة: إن الطفل في مرحلة الحضانة لا يستطيع تذكر المشكلات لتشعبة العاصر ويعجز عن حل المشكلات التي يعتمد حلها على تذكر عدد من الحقائق، لأنه ينسى بعض هذه الحقائق، وبالتالي يفشل في حل مثل هذه المشكلات.

3. عدم توافر المعلومات: قد لا يجد الطفل صعوبة في فهم أسئلة المقياس ولا يجد صعوبة في تذكر عناصر المشكلة الواردة بكل سؤال، ولكنه لا يستطيع الإجابة لأنه غير قادر على استيعاب القواعد والمعلومات الضرورية لحل المشكلات المتضمنة في بنود المقياس.

4. وجود معتقدات غير صحيحة لدى الطفل ولا تتسق مع الفروض الصحيحة لحل المشكلة، عندما يكون الطفل معتقداً بأفكار متناقضة مع الاستجابات الجديدة والصحيحة الخاصة بحل المشكلة.

5. الخوف من الفشل: قد تنشأ صعوبة عند الأطفال في أثناء استجاباتهم على بنود الاختيار لخوفهم من الخطأ وخاصة في اختبارات التفكير الإبداعي التي تستلزم استجابات غير عادية مما يجعل الأطفال أكثر خوفاً من الفشل أو من أن تكون استجاباتهم غير صحيحة.

وقد أجرى هنسكرو وكالاهان (Hunsaker & Callahan, 1995) دراسة لتكشف عن مدى معرفة المدرس (500 مدرسة) في الولايات المتحدة في التمييز بين الذكاء والإبداع وطبيعة العلاقة بينهما، وتبين أن المعرفة غير دقيقة وخاصة في مجال الإبداع، إذ تقوم المدارس في الغالب باستخدام مقياس واحد للكشف عن الجاهل، وهناك اختلاف بين تعريف الإبداع وأداة القياس، كما اكتشف الباحثان أن للإبداع سمة معقدة وذات وجوه عدة.

وجدت هيسي (Hennessy, 1992) في دراستها، أن الاعتماد على الحكم الذاتي على رواية الأطفال للقصة التي يرونها عن مجموعة صور تعرض عليهم بدون معرّات، هي طريقة محدية لكشف عن الإبداع أما رنكو (Runco, 1993) فيرى أن الإبداع عملية من الصعب تحديدها أو قياسها ويركز على اختبارات، التفكير التباعدي، لكي تقيس القدرة على التفكير الإبداعي

دراسة تورانس وجوف، من محتوى اختبارات الابتكار

وقد قدم تورانس Torrance وجوف Goff 1989 ما لا يقل عن 255 أداة لقياس الابتكارية، ويتناول محتوى هذه الاختبارات الجوانب التالية الناتج الابتكاري، العملية الابتكارية، الشخص المتكرر وهذا ما يبينه الجدول (6) كذلك المدى الذي يتروح فيه معاملي الثبات والصدق في مقاييس وأدوات قياس أبعاد الابتكارية المختلفة ويبينها جدول (6)

الجدول (6)

عثرى اختبارات الابتكارية (دراسة تورانس وجوف، 1989)

| الشخصية<br>Personality              | الدافعية<br>Motivates  | العملية<br>Process                                 | الإنتاج<br>Product          |
|-------------------------------------|--|--|-----------------------------|
| خيال فعال                           | الهدف الموجه   | إدراك غير مراقب،<br>وتمرير المعلومات.              | الأصالة الجدة<br>وعدم لشيوع |
| المرونة                             | - فتنة أو سحر المهمة   | - طلاقة الأفكار                                    | - الملائمة وثيق             |
| حب الاستطلاع                        | أو لبدن  | التصرف على المشكلة<br>وبناها                       | المصلحة بالموضوع            |
| الاستقلال                           | - مقاومة العلق غير<br>الناصح (الإكمال)                             | - الكويزات غير العادية                             | - لعادة لمعة                |
| - قبول الفروق                       | - المخاطرة   | للأفكار (الارتباطات غير<br>المباشرة) التصيب اليئي. | - لتعقيد، التركيب           |
| القدرة                              | - تفصيل اللاتماثل  | العاد غير الممرد)                                  | سار ومرص                    |
| - التسميع مع                        | و للتاتف   | - بناء تصبغات واسعة<br>(عرة)                       | - لأماقة والتبرهة           |
| لعموض                               | - تفصيل التعقيد أو<br>التركيب                                      | - التعرف على الحلول.                               | - معصرح، قابيل              |
| لثقة في مشعره                       | - الاستعداد والرغبة في   | - تحويل وإعادة الأفكار                             | لتطوير والتوليد             |
| - الانتاج على الخبرات<br>ولموضوعات. | أن يسأل أسئلة كثيرة<br>(غير مأثوقة)                                | - البحث عن التطبيقات                               |                             |
| - القدرة على العمل مع               | الاستعداد والرغبة في   | تفصيل الأفكار وتوسيعها<br>أو الاعتماد بها          |                             |
| عدة أفكار تشبه                      | عرض وشتر النتائج   |  |                             |
| القدرة على إعادة                    | - الاستعداد لاستشارة<br>الأعصرين (ولكنه لا<br>يتخذ لوانهم بسهولة). |  |                             |
| بناء وصياغة<br>المشكلة              | - يرغب في أن يذهب<br>إلى ما وراء ما هو<br>تقليدي                   |  |                             |
| - القدرة على تجريد<br>المفوس        |  |  |                             |

الجدول (7)

الخصائص السيكومترية لاختبارات الابتكارية (دراسة تورانس وجوف 1989)

| الأبعاد                 | الثبات        |                | الصدق         |               |
|-------------------------|---------------|----------------|---------------|---------------|
|                         | المبايني      | إعادة الاختبار | التقدير       | اختبارات أخرى |
| السوانح، الابتكارية     | 0.70 إلى 0.90 | -              | -             | -             |
| لتعبير الابتكاري        | 0.70 إلى 0.90 | 0.60 إلى 0.75  | 0.25 إلى 0.70 | أكثر من 0.70  |
| قائمة السيرة الذاتية    | 0.50 إلى 0.90 | -              | -             | -             |
| الخصائص الشخصية الوهمية | 0.45 إلى 0.90 | 0.55 إلى 0.80  | 0.20 إلى 0.70 | 0.10 إلى 0.60 |
| مناقشة والاتجاهات       | 0.60 إلى 0.80 | 0.60 إلى 0.80  | 0.60 إلى 0.70 | 0.25 إلى 0.50 |
| قائمة الصعوبات          | 0.65 إلى 0.90 | 0.70           | 0.30 إلى 0.50 | 0.25 إلى 0.65 |

### شماذج من اختبارات ومقاييس الإبداع في الطفولة

طور رنكو (Runco, 1987) قائمة لحصر الأنشطة الابتكارية لللائمة لاستخدامات الأطفال في الصفوف الدراسية من الخامس إلى الثامن. يسأل الاختبار الأطفال بأن يوضحوا كيف شاركوا (في الأوقات الحالية) في أنشطة الحياة اليومية في ستة مجالات: لأدب، الموسيقى، الدراما، الفنون، الحرف والعلوم مثل كتابة قصة أو قصيدة، اللعب في المدرسة، فريق الموسيقى في النادي، التمثيل في المسرحيات المدرسية، الاشتراك في معرض للعلوم. وفي بعض الدراسات يسجل المقيمون أكبر ثلاثة إنجازات ابتكارية للطفل.

وركزت إميل وأميل وهيسي (Amabile & Hennessey, 1988 Amabile, 1983) على اعتماد المعلمين لبيانات من العمل الإبداعي للطلبة، ثم قيام المعلمين بتقييم هذا الإنتاج الإبداعي، مثل أسلوب رواية القصة المبي على صور مقدمة للطفل، حيث يتم قياس الإبداع لدى الطفل بناء على حب الطفل للقصة، وطريقة سرده لها، ولتنجيس

والمناطق والحركة والتفاصيل واللغة والمفردات والتتابع المنطقي، ويوجد أسلوب استدعاء الخبر من أجل تقييم الإنتاجية الإبداعية للتلاميذ

وتوجد قوائم متعلقة بالخصائص الشخصية والدافعية، كالتي حددها ديفر (Davis, 1992)، وكذلك قوائم ستيرنبرج (Sternberg, 1988) وقوائم ريتزولي (Renzulli, 1983) لخصائص الشخصية الإبداعية، ومن هذه الأدوات

أ. تقييم الاتجاهات والميول الشخصية، السمات، الدافعية، وأحياناً تقييم الاهتمامات، ومعلومات عن السيرة الذاتية

ب. اختبارات التفكير التباعدي، وهي تقييم عية من القدرات المعرفية، إلا أنها نهمل سمات الشخصية والمعلومات الشخصية عن الفرد ومن أمثلتها معظم اختبارات التفكير التباعدي التي تسأل التلاميذ أسئلة من أجل العديد من الإجابات مفتوحة النهاية لكل سؤال أو مشكلة مطروحة، ومن أمثلة هذه الاختبارات ما يلي:

#### اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في الحركة

ينصمن هذا الاختبار مجموعة من النشاطات الفرعية. تقيس في الغالب القدرات المعرفية التي تدل على الإبداع مثل الطلاقة والمرونة والأصالة والخيال والإكمال. الخ. النشاط الأول: وفيه يطلب من الطفل الانتقال من نقطة (أ) إلى نقطة (ب) بالمشي أو بالجري وبطريقة مثوقة وجداة أو تدل على الإبداع في الإنتاج

النشاط الثاني هو التقليد: وفيه يطلب من الطفل أن يقلد في حركته أحد الأشياء الموجودة في الطيعة سواء أكان حيواناً أو نباتاً أو مجاداً مثال ذلك قلد حركة الأرنب، قلد حركة الحمام... الخ.

النشاط الثالث هو عدد الطرق. وفيه يطلب من الطفل أن يوضح عدد الطرق التي يمكن فيها أن يرمي الكرة ليدخلها في السلة.

النشاط الرابع هو الاستعمالات: وفيه يسأل الطفل عن الاستعمالات الممكنة لعبلة، لنين المصنوعة من البلاستيك مثلاً.



ثم ينظم جدول كما في الآتي:

| إكمال | خيال | أصالة | مروية | طلاقة | اسم النشاط      |
|-------|------|-------|-------|-------|-----------------|
|       |      |       |       |       | الانتقال        |
|       |      |       |       |       | التقليد         |
|       |      |       |       |       | الطرق           |
|       |      |       |       |       | الاستعمالات     |
|       |      |       |       |       | المجموع         |
|       |      |       |       |       | الدرجة النهائية |

مقياس الأداء الحركي الابتكاري لمعاينة رضا (1979)

#### هدف المقياس

يهدف هذا للمقياس إلى تقدير المستويات العليا من حيث لقدرة على الأداء الحركي الابتكاري وذلك من خلال مجموعة العبارات التي تعبر عن مواقف يصاحبها نشاط حركي تصاحبه موسيقى ويعبر عن قدرات في الأداء الحركي

#### تصميم المقياس

تبعت الخطوات الآتية في تصميم المقياس:

1 تم استطلاع آراء عشرين خبيراً من أساتذة التربية الرياضية عما يرونه من صفات تميز ذوات المستويات العليا من القدرة على الأداء الحركي الابتكاري في مجال التربية الرياضية من بين طلابهم وقد كان اختيار هؤلاء الأساتذة على أساس أنهم يمثلون أهل الخبرة في مجال التربية الرياضية على مستوى جمهورية مصر العربية، وقد تم استطلاع رأي الأساتذة الخبراء بناء على استمارة استطلاع آراء صممت لهذا الغرض.

2 تم تجميع آراء الخبراء في جداول خاصة، بحيث أمكن تصنيفها إلى صفات تميز الحركة الابتكارية في التمرينات الغية الحديثة المصاحبة للموسيقى

3 اختير من العبارات أكثرها تواردا والتي تمثل إجماع الخبراء على أنها تعبر ونصف الحركة الابتكارية.

4 أضيف إلى عبارات التي تم الاتفاق عليها من لجنة المحكمين مجموعة من العبارات «سالبة التي لا تصف الحركة الابتكارية حتى وصلت التصفية النهائية للعبارات إلى ثمانين عشرة عبارة منها اثنا عشرة عبارة إيجابية وستة عبارات سلبية

5 وقد روعي في مجموعة العبارات التي تصف الأداء الحركي المبتكر الذي يصاحب الجملة الموسيقية والتي وافق عليها غالبية الخبراء أن تتماشى مع عوامل التمكين الابتكاري المستخدم في البحث والتي حددت إجرائياً على الوجه التالي

#### أولاً: حامل الطلاقة الحركية

يقصد به القدرة على التعبير الحركي الذي يتميز بعمق وإدراك للجملة الموسيقية، بحيث تعمل الجملة الموسيقية المسموعة على تداعي الأفكار التي تكس صاحبها من التعبير الحركي.

#### ثانياً: حامل المرونة الحركية

وتمثل قدرة الفرد على الأداء الحركي المروع الذي يمكن صاحبه من الانتقال بسهولة وسر من موقف إلى موقف آخر

#### ثالثاً: حامل الأصالة الحركية

يقصد به القدرة على الأداء الحركي الذي يتميز بطابع الجدة، ويعبر عن مشاعر وأحاسيس أثارتها الجملة الموسيقية في ذهن المستمع، نقلها بدوره في صورة حركية متميزة

#### الجمال الموسيقية المصاحبة لقياس تقدير الأداء الحركي الابتكاري

عرضت لباحثة مجموعة من الحمل الموسيقية بواسطة خبراء فنيين في مجال تربية الموسيقية ليسجلوا رأيهم فيها ومدى صلاحيتها للحركة الابتكارية في التمرينات الفنية الحديثة.

قامت بوضع هذه الجمل الموسيقية الخاصة بالمقياس السيدة قريال عبد الحميد شباة المدرسة بالكلية والتي تقوم بالمصاحبة الموسيقية لمعظم العرق الهوائية في دروس التمرينات الغية الحديثة وقامت بوصف المارموني لهذه الجمل لياس عبد العناح المدرسة بالكلية والتي لها خبرة طويلة في هذا المجال.

#### طريقة تقدير درجات المقياس

تتضمن استمارة التقدير 18 عبارة، منها 12 عبارة إيجابية، تؤكد توافر الصفة الابتكارية في الحركة.

وهناك 6 عبارات سلبية لا نصف الحركة الابتكارية أي أن هذه الصفات تطبق على ذوات المستويات المحمضة في الأداء الابتكاري الحركي وتأخذ هذه العبارات الأرقام 6، 8، 10، 12، 16، 18 ويصح التقدير على الوجه الآتي

أ. تمنح درجات لكل عبارة (+ 2)

ب. تحسم درجتان لكل عبارة سلبية (- 2).

#### تعليمات خاصة بالمقياس

يشمل هذا المقياس على ثلاث حمل موسيقية مسجلة على شريط كاسيت وعلى كل طالبة أن تتبع التعليمات الآتية

أ مصاحبة كل جملة موسيقية بحركات ابتكارية (تأليف فوري)

ب استمرار التلميذة في الأداء حتى نهاية الموسيقى ومدتها دقيقتان

ج على كل تلميذة تتبع التعليمات والشرح المسجل على الشريط المعد لذلك

د. يؤدي الاختيار فردياً.

#### عبارات مقياس تقدير الأداء الحركي الابتكاري

ضع علامة (✓) أمام العبارة التي تصف الطالبة في أدائها الحركي الابتكاري

1. حركتها جديدة غير شائعة. ( )

2. حركتها تجمع في شمولها عدة حركات متنوعة في تألف وانسجام ( )

3. حركتها تبعث على البهجة والسرور وذلك للرشاقة التي تصاحبها ( )

- 4 حركتها تتوافر فيها العناصر الأساسية للحركات في التمرينات القبية الحديثة ( )
- 5 حركتها تظهر مدى التحكم في أعضاء الجسم المختلفة ( )
- 6 حركتها لا تعبر عن تفاعل بين الأداء والعمدة المسموعة ( )
7. حركتها تعتمد على قدرات عقلية عالية ( )
- 8 حركتها تحتاج إلى الشرح التفصيلي قبل الأداء ( )
- 9 حركتها تنتج عن أحاسيس جمالية وانفعالات مثيرة ( )
10. حركتها تسير النعمة الموسيقية فقط ( )
- 11 حركتها تعبر عن الاتزان الانفعالي والتأثر الحركي ( )
- 12 حركتها لا تعبر عن ثقافة ودراسة بقدر ما تعبر عن تناسق عضلي ( )
- 13 حركتها تعبر عن أداء عميق بعيد عن السطحية ( )
14. حركتها عشوائية وتكتم وراءها فكرة ( )
- 15 حركتها تساعدها في الانتقال من نغم إلى نغم آخر في سهولة ويسر ( )
- 16 حركتها لا تحتاج إلى الاندماج العميق في الأداء ( )
- 17 حركتها تتماشى مع الجملة الموسيقية دون أن تخرج عنها ( )
18. حركتها تنصف أحيانا بأنها جديدة ( )

الختبار ثورامن للتفكير الإبداعي باستخدام الصور

يتضمن هذا الاختبار ثلاثة أنشطة هي:

النشاط الأول هو بناء الصورة: وفي هذا النشاط يُعرض على الطفل صورة لشكل ثم يطلب منه أن يرسم شكلاً بحيث يكون الشكل المرسوم جزءاً منه. كما يطلب منه أن يكون شكلاً جديداً، وقد يطلب منه أن يضع له عنواناً أو يكتب له اسماً، كما قد يطلب منه أن يسبح من خياله قصة حول هذا الشكل

النشاط الثاني هو تكملة الصورة: هذا النشاط في العالب يحتوي على بعض الخطوط والمطلوب من المتحن أن يكمل الرسم ليعطي شكلا مشوقا وجذابا، وقد يطلب منه أن يقترح له اسما أو عنوانا جديدا، كما قد يطلب منه أن يجعل الرسم يحكي قصة وذلك بإضافة رسوم جديدة وأفكار جديدة.

النشاط الثالث هو الخطوط المتوازية: وفيها يعطي التلميذ مجموعة كبيرة من الخطوط المتوازية ثم يطلب منه أن يكون من كل حطين شكلا جديدا أو مشوقا، كما يطلب من التلميذ أن يعطي لكل شكل عنوانا أو اسما، كما قد يطلب منه كتابة قصة عن كل شكل، أو قد يطلب منه أن يجعل هذه الأشكال تحكي قصة ممتعة.

#### اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي باستخدام الألفاظ

وضع (تورانس) هذا الاختبار عام 1962 وهو اختبار يعتمد على القدرة اللفظية وهو يقيس قدرة الطفل على الإجابة باستخدام الألفاظ أو لكلمات أو الجمل والتعبيرات، وفيما يلي الأمثلة التي يحتويها اختبار القدرة اللفظية

النشاط الأول هو اختبار طرح الأسئلة: وفيه تعرض صورة على الطفل ويطلب منه طرح أسئلة عن الصورة وما يجري في هذه الصورة

النشاط الثاني هو اختبار الأسباب: وفيه يذكر الطفل الأشياء التي تؤدي إلى هذا الحدث أي يفكر في الأشياء التي أوصلت الصورة إلى هذا الوضع (تصور قبلي).

النشاط الثالث هو اختبار النتائج: وفيه يذكر الطفل الأشياء التي يمكن أن تنتج عن وقوع هذا الحدث، والأشياء التي يمكن أن تتج بعد وقوع هذا الحدث أيضا (تصور تبايدي).

النشاط الرابع هو اختبار تحسين الإنتاج: وفيه يطلب من الطفل أن يقدم بعض الاقتراحات لتحسين الصورة أو لتحسين الناتج

**النشاط الخامس هو اختبار الاستخدامات الإضافية:** وفيه يطلب من الطفل أن يذكر استخدامات جديدة لأداة أو شيء، مثل اذكر استخدامات إضافية للحجر، أو اذكر استخدامات إضافية لعب العصير المعدنية الفارعة

**النشاط السادس هو اختبار موقف مستحيل:** وفيه يعرض موقف مستحيل على لطفل ويطلب منه أن يذكر أو يكتب كل الاحتمالات التي ترد في خياله عن هذا الموقف مثل افترض أن الجاذبية قد ابدعت، اذكر ماذا يمكن أن يحدث.

ويعاب على اختبارات تورنس أنها استخدمت تقديرات المعلمين كمحك لحساب صدق الاختبارات التي تستخدم في قياس القدرات الإبداعية للأفراد، ودون ذلك لأن تقديرات المعلمين قد تتأثر بوقع الحالة Halo-effect أو المظهر الخارجي لتلميذ بغض النظر عن قدراته الحقيقية ويرى الباحث في هذا الخصوص أن تقديرات المعلمين تكون مفيدة جدا في تقدير درجات التحصيل الأكاديمي للتلاميذ كما نريد في تقدير لسلك القيادي للتلاميذ أكثر من قدرتها على تقييم الأداء الإبداعي لهم

وقد استخدم ياماموتو (Yamamoto 1965) اقتراح الرفاق كمحك لاختبار الفرد المبدع، واستخدم هذه الاقتراحات كمعايير لحساب صدق اختبارات التفكير الإبداعي وهذه الطريقة لا تختلف كثيرا عن طريقة تقديرات المعلمين التي استخدمها (تورنس) في تقنين اختباره وما يوجه إليها من نقد، فتأثر أحكام الرفاق بعوامل وسمات وميول شخصية متنوعة وقد أكد (تورانس) أن طريقة اقتراحات الرفاق ليست صالحة لحساب صدق اختبارات التفكير الإبداعي

**اختبارات (جيلمورد) للتفكير المتباعد**

1. تحليل الجمل Sentence Analysis: ويطلب فيها من المقحوص أن يكتب قائمة بكل الحقائق أو الافتراضات المحتواة في جملة بسيطة
2. تحليل الفقرة Paragraph analysis: ويطلب فيها من المقحوص أن يحلل كل فقرة إلى 5 أفكار أساسية
3. تحليل الشكل Figure analysis: يختار فيها المقحوص الأشياء التي تتفق مع بعضها في الرسم بالخطوط العامة.

4. اختبار مفهوم الشكل Figure concept وفيه يسأل المفحوص أن يعطي فكرة عن لشكل العام لصور بعض الأشياء وتعطي درجات على الاستجابات غير الشائعة
5. اختبار المستحيلات Impossibilities: وفيه يطلب من المفحوص أن يكتب قائمة بالأشياء مستحيلة الحدوث.
6. عناوين القصص Plot titles: وفي هذا الاختبار يعطي المفحوص مجموعة من القصص ويطلب منه كتابة عناوينها، ويعطي الأفراد في هذا الاختبار درجتين أحدهما تقدر بعدد عناوين القصص الرديئة والأخرى بعدد عناوين القصص الجيدة.
7. اختبار المواقف العامة Common situation. ويطلب في هذا الاختبار من المفحوصين أن يكتبوا قائمة بالمشاكل اليومية التي يواجهونها.
8. اختبار الطلاقة Fluency (استعمال المكعبات) ويطلب في هذا الاختبار من المفحوصين كتابة الاستعمالات المختلفة للمكعبات التي تعطي لهم، وتعطي درجة الطلاقة بعدد هذه الاستعمالات المختلفة
9. اختبار المرونة Flexibility (استعمال المكعبات) وفي هذا الاختبار تقدر لدرجة بعدد الأفكار المختلفة التي تتضمنها الاستعمالات المختلفة للمكعبات لكي يحددها المفحوص
10. تداخيات ارتباطات الأرقام Number associations: وفيها يعطي المفحوص عدداً ويطلب منه كتابة قائمة بالتداخيات المختلفة لهذا الرقم، وتعطي الدرجة المرتفعة على الاستجابات غير الشائعة.
11. اختبار التتابعات Consequences: وفي هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يكتب قائمة من التتابعات بميها، وتعطي الدرجة على التتابع الأكثر وضوحاً كما تعطي درجة أكبر على التتابعات غير المباشرة أو البعيدة
12. اختبار الدائرة والمربع: وفي هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن ينظم الأشياء الدائرية والمربعة طبقاً لقاعدة معينة. ثم يعاد تطبيق هذا الاختبار بحيث يطلب

من المفحوص تنظيم الأشياء الدائرية والمربعة عدد من المرات يختلف باختلاف القاعدة المعطاة.

13. اختبار مزاجية المشكلات Match Problems: يطلب في هذا الاختبار من المفحوص مزاجية بعض المشكلات وترك أعداد أو مربعات أو مثلثات ليس لها نظائر.

14. اختبار الاستعمالات المتضمنة Implied Uses: وفي هذا الاختبار يطلب من المفحوصين إعطاء لمعاني الثانوية (غير الأساسية) للكلمات

15. اختبار التناحيات Associations: وفيها يطلب من المفحوص استدعاء كلمة واحدة بدلاً من روج من الكلمات المعطاة، وتقدر الدرجة بعدد الاستجابات الكاملة، ثم يعاد نفس الاختبار مرة أخرى ويطلب منهم استدعاء كلمات معينة، وفيها يختار المفحوص عدداً من الكلمات التي لها نفس الحرف الأول للكلمة الصحيحة.

16. اختبار الاستخدامات غير العادية Unusual: وفيها يطلب من المفحوص كتابة عدد من الاستعمالات غير العادية لبعض الأشياء الشائعة

خامساً: اختبارات التفكير الابتكاري للأطفال من 3 إلى 7 سنوات

هذا الاختبار من إعداد ساه حجاري (1985) وهو يقيس التفكير الابتكاري للأطفال في مرحلة العمر من (3 7) سنوات وتبني فكرة هذا المقياس على مفهوم اللعب والأنشطة التي يمارسها الطفل يومياً، ويتكون هذا المقياس من مجموعة من المواقف التي يعيش فيها الطفل هذه المواقف تستثير أفكار الطفل ويحاول الإجابة على أسئلتها وتكون الإجابة لفظية أو حركية أو لفظية وحركية معاً، ويتكون هذا المقياس من مجموعة من المواقف تستثير الطفل لحل المشكلة وعددها 12 موقفاً ويعيش لطفل كل موقف ويعيش المشكلة ويحاول إيجاد حلول لها، ومن هذه الاستجابات يأخذ الطفل درجات في الحساسية للمشكلات، وفي الطلاقة وفي الأصالة وفي التفاصيل وكذلك الدرجة الكلية.



كما يوجد 6 موقف تتطلب من الطفل أن يقلد حركات معينة مثل الشجرة، والطيور، والحيوانات، ومن هذه الاستجابات يأخذ الطفل درجات في حساسية للمشكلات والتحيز والتعصيل والدرجة الكلية في الابتكار

كما توجد مواقف خاصة بالاستعمالات لأشياء غير مألوفة وعددها 21 موقفاً، ويطلب من الطفل تكوين لعب من أشياء غير مألوفة لألعاب الأطفال، ومن هذه الاستجابات يأخذ الطفل درجات في الحساسية للمشكلات، ودرجات في الطلاقة، ودرجات في الأصالة، ودرجات في التفاصيل، ودرجات في المرونة، والدرجة الكلية للابتكار بالإضافة إلى مجموعة من المواقف الخاصة بالاستعمالات غير المألوفة لأشياء محددة الاستعمال للمألوف وعددها 9 مواقف (مثل النظارة فاستعمالها مألوف للجميع ولكن يطلب من الطفل أن يستبدلها في أشياء أخرى غير الرؤية. وهكذا). ومن هذه الاستجابات يأخذ الطفل درجة في الطلاقة وفي التفاصيل وفي المرونة وفي الأصالة وفي الدرجة الكلية في الابتكار

بالإضافة إلى مجموعة رسومات للبريمات، والخطوط المتوازية ويطلب من طفل تكوين أشكال وأشياء منها ويسمياها، ومن الاستجابات يأخذ الطفل درجات في الحساسية للمشكلات وفي الطلاقة وفي الأصالة وفي التفاصيل وفي المرونة، وفي الدرجة الكلية في الابتكار، ويهدف هذا المقياس إلى رسم صورة بما يستطيع أن يبتكره معظم الأطفال في سن (3-7) سنوات.

### تصحيح الاستجابات

أولاً: بالنسبة للمواقف الخاصة بحل المشكلة

1. الحساسية للمشكلات: تعطي درجة لأي استجابة تصدر عن المفحوص.
2. الطلاقة: الدرجة تساوي عدد الاستجابات الصادرة عن المفحوص
3. التفاصيل: تعطي درجة للتفاصيل إذا كان هناك توضيح للموقف بعد لتوصل إلى حل المشكلة، فمثلاً أروح بتاكسي، ها تأخذ درجة على الطلاقة فقط، ولكن إذا قال أبحث عن اسم الشارع أو رقم كذا يأخذ درجة في التفاصيل أيضاً، بمعنى أنه يأخذ درجة التفاصيل إذا كان هناك توضيح للموقف (كما في الموقف الرابع)

4. بالنسبة للأصالة: تعطي درجة الأصالة حسب التكرارات المحددة بمجموعة الطفل بحيث تكون الاستجابات قوية في الخيال الانتكاري، وفيما يلي مقياس تصحيح الأصالة.

ويوضح الجدول التالي مقياس تصحيح الأصالة لأطفال عينة الدراسة، تعتمد الدرجة فيه على البدرة الإحصائية وقوة الخيال الانتكاري

| نسبة لأطفال<br>الصادرة عنهم<br>لاستجابة | أقل من<br>16 | من 16 إلى<br>أقل من 32 | من 32 إلى أقل<br>من 48 | من 48 إلى أقل<br>من 64 |
|---|--------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| درجة الأصالة<br>المقدرة لها             | 4            | 2                      | 2                      | 1                      |

ثانياً بالنسبة للمواقف الخاصة بالتخيّل

1. بالنسبة للحساسية للمشكلات: يأخذ المفحوص درجة في الحساسية للمشكلات لأي استجابة تصدر منه

2. درجة التخيّل: يأخذ درجة في التحيل إذا كان تصوره ماسحاً للحركة المطلوبة

3. التفاصيل: يأخذ درجة في التفاصيل إذا كانت الحركة متناثرة

ثالثاً: بالنسبة للمواقف الخاصة بالاستعمالات

1. الحساسية للمشكلات. يأخذ المفحوص درجة إذا كانت هناك أي استجابة أو مشكلة صادرة منه.

2. الطلاقة: يأخذ المفحوص درجة بعدد الاستجابات الصحيحة المناسبة الصادرة من المفحوص

3. المرونة: تحسب درجة المرونة بجمع عدد الفئات المختلفة التي تقع فيها الاستجابات

4. التفاصيل: تحسب درجة التفاصيل إذا كان هناك أي تفصيل أو إتيان في الأشياء  
لي قدمها المفحوص لكل استجابة يوجد فيها أي توصيح يأخذ درجة

5. الأصالة: وتحسب من جدول التكرارات المحددة في الدراسة لكل مستجابة درجة في الأصالة وتجمع درجات الاستجابات وتعطي الدرجة في الأصالة رابعاً: بالنسبة لمواقف تطوير وتحسين المألوف تفحص الاستجابات أولاً إذا كانت مناسبة يأخذ الدرجات كما يلي

- 1 الحساسية للمشكلات يأخذ درجة على الاستجابة الصحيحة المناسبة
- 2 الطلاقة يأخذ درجة في الطلاقة على حسب عدد الاستجابات، المعقولة والمقبولة
- 3 التفاصيل يأخذ درجة في التفاصيل إذا قدم توضيحاً أكثر للفكرة التي يقدمها
- 4 الأصالة تحسب من جدول حساب درجات الأصالة الخاصة ببيئة الدراسة التي طرقت فيها هذا المقياس، وذلك حسب عدد التكرارات للاستجابة، أو نسبتها في المجموعة.

خاصة: بالنسبة للأشكال الهندسية

1. احساسية للمشكلات. يأخذ درجة على أي رسم يقوم به
- 2 الطلاقة تحسب درجات الطلاقة بعدد الاستجابات المناسبة لصدارة عن المفهوم.
- 3 المرونة وتحسب بجمع عدد الفئات المختلفة التي تقع فيها الاستجابة
- 4 التفاصيل تعطي درجة لكل استجابة توضح صواب الشيء المرسوم
- 5 الأصالة وتحسب من جدول حساب درجات الأصالة

مواقف خاصة باستثارة الطفل لحل المشكلات: (سواء مصر حجازي، 1985)

أولاً: الاستجابات الحركية واللفظية

- 1 لو كانت إيدك مربوطة وعازب تحب اللعبة بنمك من فوق لترايرة ومن غير ما تمك إيدك، تعمل إيه؟
- 2 لو كانت إيدك مربوطة ودق جرس الباب وعازب تفتح الباب تنصت ومن غير ما تمك إيدك تعمل إيه؟

3. لو كانت اللعبة بتاعتك في الدولاب والدولاب مقفول بالمفتاح وأنت عايز تنعب باللعبة دي ولكن المفتاح ضاع تعمل إيه؟
4. لو أنت وزملائك بتلعبوا الكرة في جبة الحيوانات وأنتم بتلعبوا الكرة، بطت ووقعت في ففص الفيل تعملوا إيه؟
5. لو أنت وزملائك رحتوا رحلة في حرية المدرسة - وأنت عايز تتعلم القراءة والكتابة. تعمل إيه؟
6. لو كانت إيدك مربوطة ودق جرس التليمون وعايز ترد على لتليمون بنفسك، ومن خبر ما تفك إيدك تعمل إيه؟
7. قلد الشجرة لما يكون فيه رياح شديدة قوي.
8. قلد الأرنب لما يحاكسه حد أو يضايقه.
9. تمثل أنك بتلعب بالكرة لوحدها ونشاطها في الهواء والكرة مش معاك تعمل إزاي؟

#### ثانياً: مواقف خاصة بالاستعمالات غير المألوفة

1. لما يكون معانا لعب كبريت عاصية وعايزين نعمل منها لعب، ما هي للعب اللي تعملها بعلب الكبريت.
2. لو كانت لعب الكبريت غير موجودة، هل تقدر تعمل اللعب دي من حاجة ثانية؟ هي إيه.
3. لما يكون معانا شوية عيدان كبريت وعايزين نعمل منها لعب، ما هي للعب اللي تعملها؟ وربي كده.
4. لما يكون معانا شوية غطيان كازوزة وعايزين نعمل منها لعب، ما هي اللعب اللي تعملها من غطيان الكازوزة؟ ولو كانت غطيان الكازوزة غير موجودة تقدر تعمل اللعب دي من حاجة ثانية؟ هي إيه؟

5. لما يكون معانا قطن وعابزين نعمل منه لعب، ما هي اللعب اللي نعملها من القطن، ولو كان لقطن غير موجود تقدر تعمل اللعب دي من حاجة ثانية هي إيه؟
6. لما يكون معانا شمع وعابزين نعمل منه لعب، ما هي اللعب اللي نعملها من الشمع، ولو كان الشمع غير موجود تقدر تعمل اللعب دي من حاجة ثانية هي إيه؟
7. لما يكون معانا صناديق كروتون وعابرين بلعب بيها أو نعمل منها لعب، ما هي لعب اللي نعملها من صناديق الكروتون، ولو كانت الصناديق غير موجودة تقدر تعمل اللعب دي من حاجة ثانية. هي إيه؟
8. لما يكون معانا حبل وعابزين نعمل منه لعب إيه هي اللعب اللي نعملها من الحبل، ولو كان الحبل غير موجود تقدر تعمل اللعب دي من حاجة ثانية هي إيه؟
9. لما يكون معانا ملاية سرير وعابرين بدل ما نرسلها على السرير نعمل منها أي حاجات جديدة. هي إيه؟
10. لما يكون معانا جرنال وعابرين بدل ما نقرأ نعمل منه أي حاجات جديدة هي إيه؟
11. لما يكون معانا دبابيس مشبك وعابزين بدل ما نمشك بها الأشياء نعمل منها أي حاجات جديدة. هي إيه؟
12. لما يكون معانا ظرف جواب وعابرين بدل ما نخط فيه الجواب نعمل منه أي حاجات جديدة. هي إيه؟

### تعليمات اختبارات التفكير الابتكاري للأطفال من سن (3-7) سنوات

#### تعليمات مبدئية للمفحصين

«إن شاء الله حثكوتوا مسوطنين جدا وأنتم بتعملوا الحاجات دي، ودلوقت حطبل منكم تعملوا حاجات تديكوا فرصة تشوفوا فيها أنتم أد إيه كويسين في

التفكير في أفكار جديدة، وفي حل المشكلات، الحاجات دي محتاج إني خيالكم وتذكركم وعشدين كنه عايراكم تفكروا كويس»

تعليمات خاصة (بمواقف استثارة الطفل لحل المشكلات)

«فرص في خيالك أن الموقف اللي حاقلوك عليه قد حدث لك فعلاً، عايراك تفكر في كل الحلول اللي تشوف أنها مناسبة لحل المشكلة، قول كل التحميطات اللي بتفكر فيها».

تعليمات خاصة (بمواقف الاستعمالات)

«إزاي تقدر تستفيد من الحاجات دي اللي حاقلوك عليها في عمل حاجات جديدة، فكر في استخدامات غريبة للحاجات دي قوللي كل اللي أنت بتفكر فيه»

تعليمات خاصة (بالأشكال الهندسية)

«عايراك ترسم في كل مربع أو دائرة أو في الخطوط صورة بس يكون كل صورة مختلفة عن الكية ممكن ترسم جوه الدائرة، جوه المربع وجوه الخططين أو بسره عايراك كمن تسمى كل صورة من الصور دي باسم»

بالتنسبة (لواقف تطوير وتحسين المألوف)

«فكر في طريقة أو أكثر لتكون الحاجات اللي حاقلوك عليها أحسن مما هي عليه الآن» ومش مهم إني نقول حاجات تقدر تغذيها دلوقت أولاً «بس لازم إني نقول حاجات مش موجودة دلوقت»

اختبار والش وكوجان Wallach and Kogan

يتألف الجزء اللفظي من اختبارات ولش وكوجان (1965) من ثلاثة اختبارات فرعية، هي:

1. اختبار الأمثلة Instances Test: مثال ذلك أذكر جميع الأشياء ليني تسبب الفوضى.
2. اختبار الاستعمالات البديلة Alternative Uses، مثل: ذكر جميع الاستعمالات الممكنة للحريفة

3. اختبار أوجه الشبه Similarities، مثل اذكر جميع أوجه الشبه بين الطعام والقالة

أما الجزء الشكلي أو المصور من الاختبارات، فإنه يتألف من اختبارين فرعيين هما  
1. اختبار معاني النمط Pattern Meanings يطلب فيها إعطاء الصورة الذهنية التي توحي بها سلسلة من الرسومات

2. معاني الخطوط Line Meanings: وهو مشابه للاختبار السابق من حيث المطلوب مع اختلاف المعطيات التي هي عبارة عن خطوط غير وصية

كما سبق يتضح أن الاختبار يحتوي على ثلاثة اختبارات لموية فرعية (وقائع، استخدامات بديلة ومتشابهات) واختبارين فرعيين يتكوسان من مشيرات أشكال عامضة، واختبار الفرعي المطبق على نطاق واسع هو (الاستخدامات البديلة) والذي يفترض اسمه بطلب المشجوبين إعطاء أكبر عدد ممكن من الاستخدامات عبر عادية (المصحف، السكين، كاوتش السيارة، زرار، حذاء، مفناح) ونحسب الدرجات بعدد لاستجابات (الطلاقة) وتحديد الاستجابات غير المألوفة لشخص معين داخل مجموعة الخاضعة للاختبار (التفرد) في الأيام الحالية يخصص بعض الممارسين درجات الاختبار أيضا للمرونة، والأصالة (عدم الشيوع إحصائيا) والعائدة (القابلية للتطبيق والارتباط بالحياة اليومية) تتطلب الطلاقة والمرونة مجرد العد الحسابي، ولكن لأصالة ولعائدة تتضمن تقييم الإجابات على مقياس من سبع نقاط (ليس سديها - بديها جدا - ليس معيدا - مفيد جدا).

### مقاييس الأنشطة الابتكارية

في عام 1972 قدم ويليام William مقياس (كيف نشر بقيمة دنك؟) وهذا لمقياس بقيس الداعية والاتجاهات، وخاصة حب الاستطلاع والخيال والمخاطرة والميل لتعتقد. ويطبق هذا الاختبار على تلاميذ المدرسة من سن 6 إلى 12 سنة (وفي عام 1980 ظهرت بطارية اختبارات الابتكارية لويليام، وهو يستخدم مع الأطفال أو تلاميذ من سن 3 إلى 12 سنة، ويحتوي على أشكال غير مكتملة (12 شكلا) والتي يطلب من الأطفال إكمالها، وهي تقيس الدقة والمرونة والأصالة والتفاصيل)

وقدم ويدر (Wieder, 1998) مقياس تقدير الخصائص السلوكية للأطفال لمبتكرين، وهو يتكون من (95) بدأ واضحاً من خلال ملاحظة سلوك الأطفال أثناء قيامهم بمختلف الأنشطة الابتكارية في مجالات الفن والقيادة والرسوم، ولدراما والاتصال الدقيق وحرية التعبير، وتم إعداده من خلال سمات الشخصية الضرورية للحجاس في القيام بالمجهود الابتكاري مثل الثقة بالنفس والأوليات والتسامح والتحمير، وهي تهدف إلى إيراد مواقف كثيرة متنوعة، ويقوم الطفل باكتشاف كل موقف وإيجاد الحلول المتكررة له، ويتم التقييم من خلال ملاحظة سلوك الطفل، عند قيامه بهذه الأنشطة الابتكارية

ويقدم تورانس Torrance في كتابه (توجيه الموهوبين) قائمة تشمل 100 مشاط ابتكاري، تغطي مجالات من اللغة، العلوم، الدراسات الاجتماعية، الفن، ومجالات أخرى، وتقول التحليلات الموجهة إلى التلاميذ «فيما يلي قائمة بأشياء يقوم الأولاد والبنات بها بأنفسهم، وضح أي هذه الأشياء قمت بفعلها خلال هذا العام اندر سي، وذلك بوضع علامة على الأشياء التي فعلتها بنفسك فقط وليس الأشياء التي طلب منك أن تفعلها»

ويعتمد مقياس أمابيل Amabile (1983) على اختيار عينات من العمل الابتكاري، الذي قام به التلاميذ، ثم يقوم عدد من المعلمين بتقييم درجة ابتكارية تلك الأعمال، ويعتبر مقياس ديترويت للابتكارية Detroit عام 1984 مشابهاً لمقياس (أمابيل)، ولكن مقياس ديترويت يعتمد على الخبراء المحليين للقيام بعملية التقييم بدلا من المعلمين في مجال الموسيقى والرقص والقصة القصيرة وكتابة الرواية والمسرحية والشعر أو الأحاديث ولكن المشكلة هنا هي مدى توافر الخبراء لتحديد معدل الإنتاج في كل مجال أو ميدان يجري فيه البحث.

#### مقاييس الاتجاه نحو الإبداع

يركز مقياس مسح الاتجاهات الابتكارية لسكاو (Schaefer, 1971) على الاتجاهات، وهو يتكون من 30 بند تقييم ذاتي، ويتم الإجابة عليها بنعم أو لا وهو مناسبة للاستخدام مع العصور الدراسية من الرابع حتى السادس، وهو يقيس أبعاد



(الثقة في أفكار المرء لذاتية)، (تقدير الخيال الخامخ)، (التوجه النظري والجمالي)،  
(لاعتناح على التعبير الاسدفاعي)، (الرعية في غير المألوف)، طبقا لدليل هذا  
الاختبار فإن معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة المصفية 0.81، وثبات الاختبار  
بإعادة الاختبار يكون 0.61.

ومن مقاييس الانتماءات، مقياس رانكو واسادور (Ranco, Basadur, 1993)  
للانتماء نحو الإداع، وهو يتكون من عاملين هما الانفتاح والتقارب، والميل للإغلاق  
قبل لصح (ترجمة ممدوح الكنتاني، 2008)

1. صدي أفكار جديدة
2. أفكر في أفكار أكثر من الناس.
3. غالباً مثار بأفكاري الجديدة
4. صدي كثير من الحلول للمشكلات.
5. لدى أفكار وحلول تعلمها لأخرين مي
6. أحب أن ألعب بالأفكار للمتعة.
7. من المهم أن أكون قادراً على أن أفكر وأنعمل المسؤولية
8. أعدل من نفسي، وأكون قادراً على أن أنشئ مع الأفكار الجديدة
9. لدى تفكيري شط ويتبع عديد من الأفكار
10. أتمتع بالأشياء التي أنفعلها
11. ألتحق ببرامج لاستشارة أفكاري الأصيلة
12. لدى لقدرة على أن أفكر في أشياء عديدة لساعات كثيرة
13. أحاول تدريب عقلي بالتفكير في الأشياء
14. لدى القدرة على حل المشكلات العامة
15. أتوصل لأفكاري بطريقة جيدة، لا يحاول الآخرون التفكير فيها
16. يطلب مني الأصدقاء مساعدتهم بالتفكير في أفكار وحلول مشكلاتهم

- 17 لدى أفكر عن حتراعات جديدة وكيفية تحسين الأشياء
- 18 لدى اضطراب في النوم ليلا بسبب الأفكار العديدة التي تأتي
- 19 بجانب أوراق أكتب فيها أفكار العديدة المرتبطة بمشكلة ما
- 20 أفكر في تقودني إلى أفكار أخرى، وهذه تقود إلى أفكار ثالثة، وأنتهي بأفكار فعالة
- 21 أفكار مختلفة عن أفكار الآخرين.

#### قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة

هذا الاختبار من إعداد محمود عبد الحليم منسي، وهو مأخوذ عن اختبار (سيلفيا ريم Sylvia Rimm، 1976) ويتكون هذا الاختبار من جزأين رئيسيين هما الجزء الأول: ويقس التمييز الابتكاري للأطفال من سن 6 سنوات إلى أقل من 9 سنوات.

الجزء الثاني: ويقس التفكير لابتكاري للأطفال من سن 9 سنوات إلى 12 سنة وتحدد تعليمات الاختبار فيما يلي (اقرأ الفاحص هذه التعليمات لكن طلع على حدة)

سوف أقرأ لك عدداً من العبارات، وعليك تقول لي إذا كنت موافق على كل عبارة منها وإلا مش موافق. فإذا كنت موافق قل (نعم) وإذا كنت غير موافق قل (لا) قل الإجابة التي تميل إليها أكثر وأنا عايز أعرف التي أنت بتحبها، مافيش إجابة صحيحة ولا إجابة خطأ. والآن حان لك كل عبارة لوحدك وأرجوك أن تسمع كويس كل عبارة وتعرف معاهها كويس ويعلمين تقول الإجابة بنعم أو لا

| الرقم | العبارة   | نعم | لا |
|-------|---|-----|----|
| 1     | أحب أسأل أسئلة كثيرة بشأن أحرف كل حاجة                |     |    |
| 2     | أحب أليس هندسي لوحدي كل يوم                           |     |    |
| 3     | أحب ألعب النعبات لأنها ممتدة                          |     |    |
| 4     | أحب أسمع الحوادث والحكايات                            |     |    |
| 5     | أحب أنصنع لوحدي                                       |     |    |
| 6     | سماع الحوادث يضحك وفي                                 |     |    |
| 7     | أحب أرسم رسومات لوحدي                                 |     |    |
| 8     | أحب أقول رأيي في الحاجات التي بأعمالها                |     |    |
| 9     | أصاحب لأطفال التي ما يسألوش عن الحاجات التي مش عارفها |     |    |
| 10    | أحب أحمل الحاجات الخطرة التي يتخوف أخواني             |     |    |
| 11    | أحب لأطفال التي يسألوا كثير عن كل حاجة في الحصة       |     |    |
| 12    | أتكشف أحمل حاجة قدام الناس الغرب                      |     |    |
| 13    | ك ما أحرمش أحمل حاجة، أحاول كثير لعبة ما أحرف أعمالها |     |    |
| 14    | أحب أتعرف على الحاجات التي يتخوف الأطفال              |     |    |
| 15    | أحب أختار المذموم التي بالنسبة بتعسي                  |     |    |
| 16    | أحب فك اللعب وتركها ومبهميش اللعب ولا الوقت           |     |    |
| 17    | أحب أسمع الكت الخفوة                                  |     |    |
| 18    | أتكشف أتكلم مع الناس لأكرمي                           |     |    |
| 19    | أحب أسمع الحوادث الخيالية                             |     |    |
| 20    | أحب أخير في طريقة استعمال اللعب المختلفة              |     |    |
| 21    | أحب أروح الأماكن المهجورة لوحدي                       |     |    |
| 22    | أضاهي من تعبير دوري في اللعب                          |     |    |
| 23    | أحب أحرف الأماكن المجهولة التي ما أحرفهاش             |     |    |

| الرقم | العبارة  | نعم | لا |
|-------|--|-----|----|
| 24    | هـ نسائي أسي عن سرع الأكل الذي يصح للمفداء أقول لها الفكر كثيره<br>خالص                |     |    |
| 25    | أحب حل الألغاز الصعبة  |     |    |
| 26    | أنتبهت لما يأخذني أبوي معاه لزيارة أصحابه عشائهم بأنكسف مهم                            |     |    |
| 27    | أحب أحرف معلومات كثيرة عن الحيوانات  |     |    |
| 28    | أحب أنهم الحكايات التي تحكيها الرسوم المتحركة في التلفزيون                             |     |    |
| 29    | بصي أركب الصاروخ وأدور حول الأرض   |     |    |
| 30    | أحب أقول وأسي في حاجات كثيرة في البيت  |     |    |
| 31    | لما ما ألقاش للعبة التي يعبها اختار لعبة غيرها على طول                                 |     |    |
| 32    | أحب أعدي الشارع لما يكون مرحوم بالعريبات لوحدي عند أنا ما<br>مناقش بها                 |     |    |
| 33    | لما تكون عندي فكرة عريه أقولها لأبوي وأسي حتى لو ضروبي عشائها                          |     |    |
| 34    | أحب أكل لوحدي عشائهم بأنكسف من الأكل مع الناس  |     |    |
| 35    | لما أبوي يهيب لي لعبة جديدة وما أعرش بتدور إزاي أحاول كثير<br>عشائهم أحرف أدورها لوحدي |     |    |
| 36    | لما أسمع لمثابة في الردهو أحاول فهم حكايتها كلها                                       |     |    |
| 37    | لا أحباب يد ثقت قطعة أو كلب في الشارع وهو منظم   |     |    |
| 38    | إذا ضاع مفتاح الشقة فلا أحاب من القفر من شباك المطبخ لفتح الباب                        |     |    |

## تفسير نظريات علم النفس للإبداع

أولاً، تفسير النظريات السلوكية والارتباطية للإبداع

ثانياً، تفسير نظريات التحليل النفسي للإبداع

ثالثاً، تفسير النظريات المعرفية للإبداع

رابعاً، تفسير النظريات الإنشائية للإبداع

خامساً، تفسير النظريات الاجتماعية النفسية للإبداع

سادساً، تفسير النظريات المعاصرة للإبداع



## الفصل الثامن

### تفسير نظريات علم النفس للإبداع

#### أولاً: تفسير النظريات السلوكية والارتباطية للإبداع

بعد التوجه الترابطي على النقيض من التوجه الجشطالتي، فسي حين يجرى الأول السلوك الإنساني، ينظر الثاني إلى السلوك كوحدة عضوية متكاملة، ويصعب فهم التوجه الجشطالتي، دون التعرف على التوجه الترابطي حيث إن التوجه الثاني (اعشطالتي) جاء انعكاساً للتوجه الأول (الترابطي) وبالتالي مستنداً باستعراض التوجه الترابطي في تفسير الإبداع، ثم تنتقل للتفسير الجشطالتي له

تؤكد هذه النظريات على أن السلوك عبارة عن ترابطات بين مشرعات واستجابات، كما تؤكد أيضاً على أهمية التعزيز في تشكيل السلوك، وأن الإبداع عبارة عن تكوين ارتباطات جديدة بين المثيرات والاستجابات

ويتباين الباحثون الترابطيون والسلوكيون في تفسير الظروف التي تؤدي إلى حدوث هذه الترابطات. فبينما يعطي (ثورنديك Thorndike) و(هول Hull) و(سكينر Skinner) أهمية كبرى للتدعيم والتعزيز، والإثابة، التي تعقب الاستجابة في تقوية لارتباط بين المثير والاستجابة هو ما يؤدي إلى حدوث هذا الارتباط (عبد لعفار، 1977)

وقد قدم (ميدنيك Mednick) تفسيراً وتصوراً للابتكار، في ضوء النظريات الارتباطية، يؤكد على تكوين ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وهذا ما عرف في تاريخ علم النفس بنظريات (م - س). ومن المعروف أن الارتباطيين يختلفون فيما بينهم في الظروف التي تؤدي إلى حدوث هذه الارتباطات، مثل ثورنديك وسكينر اللذان يؤكدان على أهمية الثواب الذي يعقب الاستجابة، في تقوية ارتباطها بالمثير الذي أدى إليها. ومن الارتباطيين من يرفض دور هذه الظروف،

ويرر دور الاقتران الزمي في تقوية هذه الارتباطات مثل- واطسن وجثري، وميدنيك لذي يؤكد على أهمية الاقتران الزمني بين المثيرات والاستجابات في حدوث هذه الارتباطات.

وبوضح ميدنيك تصوره النظري لعملية الإبداع، حيث يرى أن عملية لتعكير الإبداعي هي الوصول إلى تكوينات جديدة مفيدة من عناصر ارتباطية، تتوافر بها شروط معينة، بمعنى أن يتم تكوين ارتباطات بين عدد من المثيرات والاستجابات لم يكن بينها رتباطات فيما سبق وكلما تباعدت العناصر التي ترتبط لتكون التشكيل أو التكوين الجديد، كان ذلك دليلاً على ارتفاع مستوى القدرة على التعكير لإبداعي وهذا يعني أنه كلما كانت العلاقة أو الارتباط بين المثير والاستجابة علاقة بعيدة، لم يدركها الأفراد من قبل (لا توجد من قبل) كان ذلك دليلاً على ارتفاع مستوى لتعكير الإبداعي ويصيف (ميدنيك) شرطاً آخر ليعتبر التكوين الجديد ابتكاراً وهو أن تكون مفيدة قائلاً (إن هناك كثيراً من الأفكار الأصلية التي يعبر عنها نزلاء مستشفيات الأمراض العقلية، ويصعب عليها اعتبارها أفكار ابتكارية، لأنه يصعب عليها إدراك فائدتها) (عبد السلام عبد المعاز، 1977)

ولذلك يؤكد (ميدنيك) على ضرورة أن تتسم العكرة الإبداعية بخاصيتين هما أن تكون جديدة، وأن تكون لها فائدة كذلك (حتى تمتاز عن الأفكار التي يطرحها المرضى لعقليون مثلاً) وهو ما يعكسه تعريفه للأصالة، فهو يعرف الأصالة بأنها «ربط بين اثنين أو أكثر من العناصر التي لم تكن مرتبطة من قبل من أجل تحقيق هدف معين ذي فائدة» (شاكر عبد الحميد، 1987)

ويرى (ميدنيك) أن هناك ثلاثة تفسيرات لكيفية حدوث هذه الارتباطات وهي:

1. التحول الفكري نتيجة المصادفة Serendipity: تستثار العناصر لارتباطية مقترنة مع بعضها البعض بواسطة مثيرات بيئية تحدث مصادفة، فتظهر ارتباطات جديدة بين عناصر لم يسبق لها أن ارتبطت، ومن أمثلة ذلك اكتشاف أشعة إكس ولسلبن وقاعدة أرشميدس والمرديبية هي موهبة اكتشاف لأشياء النعيسة أو السارة مصادفة (من أسطورة أمراء سرنديب الثلاثة).



2. التشابه بين العناصر الارتباطية Similarity: تستثار العناصر الارتباطية مقترنة مع بعضها نتيجة للتشابه بين هذه العناصر أو بين المثيرات التي تستثيرها، ويبدو هذا الأسلوب في مجال الكتابة الابتكارية، والشعر، والتأليف الموسيقي، والرسم ويمكن إرجاع حدوث لاقتراح بين هذه العناصر إلى (تعميم المثير)
3. وجود عناصر وسيطة Mediation: كما يرى (ميدنيك) أن العناصر المقترنة ارتباطيا قد تستثار مقترنة زمنيا بعضها ببعض عن طريق توسط عناصر أخرى مأثوفة
- ويرى (ميدنيك S A Mednick) أيضاً أنه توجد مجموعة من العوامل المؤثرة في الفروق بين الأفراد في الإبداع هي:
  1. كلما كان عدد الارتباطات بالمثير الارتباطي المتوافر كبيراً، ازداد احتمال وصول الفرد إلى الارتباط الإبداعي، إلا أن عدد الارتباطات لا دخل له في سرعة الإنجاز الذي يصل إليه الفرد
  2. يتوقف الإبداع على وجود ثروة من الأفكار المكتسبة عن طريق الخبرة، والتي يقوم الفرد بصياغتها صياغة جديدة أو يضعها في تراكيب جديدة، ولذا يعد وجود هذه العناصر الأولية لدى الفرد أساساً لازماً للتفكير الإبداعي، فالمهندس الذي يجهل خصائص مادة معمارية جديدة لا يستطيع استخدامها بصورة مبتكرة
  3. إن تدريب القدرات الإبداعية يشجع الفرد على إثارة الدافع للربط بين العناصر المتعارضة أو التي تبدو أنها متعارضة
  4. تنظيم الارتباطات: يختلف الأفراد فيما بينهم في التنظيم، العام للارتباطات ويؤثر هذا التنظيم في مدى احتمال وسرعة وصول الفرد إلى الحل الابتكاري ويسمى هذا التنظيم الهرمي الارتباطي (Associative Hierarchy) مثال الاستجابات المرتبطة بكلمة (مصيدة) الإجابات المقيدة (كرسي) ثم يتوقف عن الاستجابة وهما يكون التنظيم الهرمي شديد الانحدار (الاستجابة التقليدية) هناك إجابات أخرى تجعل التنظيم الهرمي مطلقاً

وأن الفرد سيعطي عدة استجابات ارتباطية وقد يصل إلى الاستجابة الارتباطية البعيدة (الابتكارية)

5. يقدر ما تكون العناصر الجديدة الداخلة في التركيب أكثر تباعدا يكون الحل أكثر إبداعية أو أصالة.

وقد وصح (ميدنيك) اختيارا لقياس القدرة على التفكير الإبداعي، يعتمد على الأسس النظري الذي قدمه. وقد سمي هذا الاختبار باختبار الارتباطات البعيدة Remote Association Test ويتكون هذا الاختبار من ثلاثين بنداً، يحتوي كل بند على ثلاثة ألفاظ، ويطلب من المختبر أن يبحث عن لفظة رابعة تعتبر لفظة وسيطة، ترتبط بالآلفاظ الثلاثة

مثال. اذكر سم شيء يمكن استخدامه في الاستعمالات الآتية

- 1 لف الأشياء - عرقلة فتح باب - العرض في المتاحف
- 2 قلب السوائل - لشحارة - القش عليها أو بها
- 3 الإعلان عن شركة - للزينة - للدراسة
- 4 وحدة ديكور - التوصل إلى شيء بعيد - هدية أو جاذبة
- 5 إثارة راحة - إشعال النيران - تسبب حادثة
- 6 سد الأشياء (عليه أو به) - تعطية ثقب - إحداث مؤثرات صوتية
- 7 تثبيت الأشياء - الوصول إلى شيء في ثقب ضيق - عمل البروفات
- 8 الحفر على شجرة - كسر بعض الأشياء - تمنيع أو إحداث ثقب
- 9 شد الباب من الخارج - للتنسلة - تجميع الأشياء بعضها إلى بعض
- 10 تخفيف السوائل - إكساب لون - اختار الخواص الكيميائية لبعض المواد
- 11 عكس الأشعة أو الضوء - للسرقة - في الرمز أو التشبيه
- 12 في اللعب مع الأطفال - رسم دوائر - عمل تشكيلات لونية
- 13 الوقاية من بعض الأخطار - إثارة الضيق - للحصول على نقود
- 14 لطرد الذباب - إعطاء استطاعات خاطئة - كعطاء

## 15 لانتقاط شيء بعيد - للإشارة - لجذب الانتباه

وتوجد وجهة نظر أخرى، تؤكد على أهمية التمييز في تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة، وهذا ما أوصحته دراسات سكينر Skinner في الإشراف الإجرائي، حيث يمكن للفرد أن يصل إلى استجابات إبداعية بالارتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك انطلاقاً من تكوين العلاقة بين المثير والاستجابة، بتعزيز الاستجابات المرغوب فيها واستبعاد غير المرغوب فيها، أي أن الطفل حسب ذلك لديه القدرة على تعديل استجابة مدعومة على تعزيز أو إحياء الاستجابات أو الأداءات المبدعة لديه ومن هنا ينصح دور الآباء والأمهات والمعلم في القيام بتطويع سلوك الأطفال ليكون سلوكاً إبداعياً، وذلك ما يسهموا في تهيئة بيئة هبة بالمثيرات الصالحة لتنمية الإبداع عند الأطفال، كما يؤكد ثورنديك على أهمية الثواب الذي يعقب الاستجابة (الإبداعية) في تقوية ارتباطها بالمثير الذي أدى إليها.

مثير ————— استجابة إبداعية ————— تعزيز  
مثير ————— زيادة الرابطة ————— استجابة إبداعية

ويعرف وطسون (J. B. Watson) التفكير الإبداعي بأنه تفكير غير معشاد، يحدث حينما يدمج المرء في حل مشكلة معينة جديدة، ويكون هناك في البداية حدود من محاولات التعليم، وفيه يصل المرء إلى خلق تكوينات جديدة كالقصيدة أو اللوحة الغنية، أو الفرض العلمي ويتم الوصول إلى الاستجابة الإبداعية عن طريق تساؤل الكلمات والتعبير عنها حتى نصل إلى نمط جديد منها، وعناصر الخلق الجديد (الكلمات) كلها قديمة (جزء من المخزون السلوكي الموجود لدى الفرد فعلاً) وما يحدث لها هو تركيبها في أنماط جديدة نتيجة للتعزيز المستمر المبه أو المثير.

وبعض خصائص التركيبات العريضة يمكن الوصول إليها إذا وضعنا في اعتبارنا وحدة الغصة، وغير المتوقعة، وكذلك مناسبة واكتمال وساطة هذه التركيبات، وأيضاً المساحة العقلية بين عناصرها وعلى كل فإن محاولات تفسير الإبداع وفقاً لهذه المدعى - كما يقول كروبي - يهمل الفرد نفسه باعتباره عنصراً هاماً في الربط بين البيئة والسلوك، فهو يصبح مجرد مكان لتحرير الارتباطات الشرطية، ويكون تحت رحمة

العالم ومثيراته، كما أنه سلمي أساساً وهذا ما يرقصه الكثير من السيكلوجيين،  
فالتحديد لماذا كان المرء سيتصرف إبداعياً أو إتباعياً - لا يقع في التاريخ التشريعي  
له، لكن في حصائصه العريضة ككائن يشترك بطريقة نشطة في الحياة، كما أن التفكير  
الإبداعي يرتبط بخصائصه الشخصية وبكفاءة قدراته العقلية

كما أننا إذا اعتبرنا عملية تركيب أو إعادة تركيب لمناصر متفرقة فإن هذا  
يكون درياً أكثر من اللازم، فالكثير من معارفنا وخبرتنا وسلوكنا يبدو لنا في شكل  
أنماط منظمة أكثر من كونه مجرد تجميع لأجزاء متفرقة والتعبير في جزء واحد من  
النمط قد يعبر النمط كله، كما قد تغير لمسة واحدة بالفرشاة المعنى الكلي للوحة  
معينة

### ثانياً: تفسير نظريات التحليل النفسي للإبداع

تترض هذه النظريات أن سلوك الإنسان محكوم بعوامل لا شعورية (هي العرائز  
اجنبية والعدوانية) فالإبداع يعبر على أساس التنامي بهذه الغرائز و استخدام  
الطاقة التي توافرها للقيام بأعمال وسلوكيات مقبولة اجتماعية

ويشير (فرويد) مؤسس مدرسة التحليل النفسي إلى أن الإبداع مقترن مع  
مفهوم التنامي أو الإعلاء، حيث يتم إعلاء الدافع الحسي عند كنهه وصراعه مع  
لصابط والاضغوط الاجتماعية، إلى دافعية مقبولة اجتماعياً، بأن ينشأ نحو أهداف  
دلت قيمة اجتماعية (إيجابية) (روشكا، 1989) بهذا يعني أن مصدر الإبداع عند فرويد  
هو التنامي بالطاقة الغريزية وتوجيهها إلى نشاطات مثمرة ومقبولة اجتماعية  
(Piltro, 1992).

ويرى (فرويد) أن الإبداع ينشأ عن صراع نفسي يبدأ عند الفرد منذ الأيام  
الأولى في حياته، وهو بمثابة الحيلة الدفاعية لمواجهة الطاقات الليبيدية التي لا يقبل  
للمجتمع التعبير عنها فالإبداع إذن هو نتيجة لما يحدث من صراع بين المحتويات الغريزية  
من عرائز جنسية وعدوانية من جهة وضوابط المجتمع ومطالبه من جهة أخرى (عبد  
السلام عبد العفار، 1977).

الابتكار عند فرويد لا يختلف كثيراً عن الاضطراب النفسي حيث يرون أن الابتكار بشأ من صراع نفسي في بداية حياة الفرد (كحيلة دفاعية) لمواجهة الطاقات اللبديّة التي لا يقبلها المجتمع فالابتكار هو نتيجة للصراع بين المحتويات العنصرية وضوابط المجتمع. والاختلاف بين الابتكار والاضطراب النفسي فينشأ عندما تشمل الحيل الدفاعية، وفي الابتكار يتعد المبتكر عن الواقع ليعيش في حياة وهمية، ويكون الابتكار استمرار اللعب الإيهامي الذي يدها المبتكر عندما كان طفلاً صغيراً إن الابتكار هو تعبير عن محتويات لاشعورية مرفوضة اجتماعياً في صورة يقبلها المجتمع.

وقد رأي فرويد في الفن وسيلة لتحقيق الرغبات في الخيال، تلك الرغبات في الخيال، تلك الرغبات التي أحبطها الواقع إما بالمعوقات الخارجية وإما بالمشبطات الأخلاقية، الفن إذن هو نوع من الحفاظ على الحياة، والفنان هو أساس إنسان يتعد عن الواقع لأنه لا يستطيع أن يتخلى عن إشباع هوائه التي تتطلب الإبداع، وهو يسمح لرغباته الشبقية الطموحة بأن تلعب دوراً أكبر في عمليات التخيل، وهو يجد طريقة ثابتة إلى الواقع من هذا العالم التحليلي بأن يستغبد من بعض المواهب الخاصة لديه في تعديل تخيلاته إلى حقائق من نوع جديد يتم تقويمها بواسطة الآخرين على أنها انعكاسات ثرية للواقع. وهكذا فإن الفنان بطريقة ما يصحح هو البطل (الملك، المبدع، أو الم محبوب الذي يربح في أن يكون دون أن يتبع ذلك المسار الطويل الشاق الخاص بإحداث تغييرات كبيرة في الواقع الخارجي)

والفنان المبدع في رأي فرويد هو إنسان محبط في الواقع لأنه يريد الثروة والقوة والشرف وحب النساء لكن تنقصه الوسائل للوصول إلى هذه الإشباعات ومن ثم فهو يلجأ إلى التناهي بهذه الرغبات وتحقيقها خيالياً. وهكذا فإن الفن لدى فرويد هو منطقة وسيطة بين عالم الواقع الذي يحبط الرغبات، وعالم الخيال الذي يحققها، وعالم الخيال الذي ينظر إليه فرويد على أنه مستودع يتم تكوينه أثناء عملية الانتقال من مبدأ اللذة إلى مبدأ الواقع، ومن أجل القيام بعمليات تعويض بديلة عن عمليات الكف للمراتز في الواقع. والفنان كالعصابي ينسحب من الواقع غير المشبع إلى عالمه الخيالي ولكنه على عكس العصابي يعرف كيف يسلك طريقه راجعاً من عالم الخيال، وأكثر من ذلك أن يثبت أقدمه في الواقع فإداعاته - أي أعماله الفنية - هي الإشباعات

الخيالية للرغبات اللاشعورية، ومثلها كالأحلام تكون على هيئة تسوية أو حل وسط حيث إنها تجبر على تجنب أي صراع مباشر مع قوى الكبت، ولكنها تختلف عن السلوات غير الاجتماعية والترجسية الخاصة بالأحلام في أنها توجه من أجل استشارة اهتمام وتعاطف الآخرين كما أنها تكون قادرة على إثارة وإشاع نفس الاندفاعات التعريفية لديهم ولكن الأمر المثير للاهتمام.

وما يحدث في أثناء الإبداع هو أن يعتمد المدع عن الواقع إلى حياة وهمية بما يسمح له في أثناءها بالتعبير عن المحتويات اللاشعورية التي لم يستطع إشباعها في أثناء حياته الواقعية، وساء على ذلك يكون الإبداع استمراراً للعب الخيالي الذي ساء المدع عندما كان طفلاً صغيراً وهكذا يصبح الإبداع تعبيراً عن محتويات لاشعورية مرفوضة اجتماعياً، في صورة يقبلها المجتمع

#### بعض الاتجاهات التحليلية النعسية الأخرى

أثرت نظرية فرويد في الإبداع ومحاولة لتفسيره عن طريق مفهوم لإعلاء أو لتسامي على كثير من تلامذته الذين حاولوا بدورهم دراسة هذه الظاهرة وتفسيرها مستخدمين نفس منهج التحليل النفسي، وإن كانوا قد احتلوا في الحواس التي ركزوا عليها أحياناً وفي الميكانيكيات أو الأكليات التي يعتقدون أنها تفسر الإبداع أحياناً أخرى

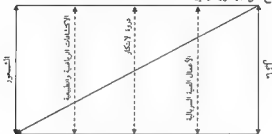
وقد انتهى المطاف ببعضهم إلى أن يتفقوا مع أساتذتهم في جوهر نظرتهم، كما انتهى البعض الآخر إلى معارضته - جريباً أو كلياً - في هذه النظرة. ومن هؤلاء الذين اتفقوا معه إلا شارب Ella F Sharpe نظر إلى النشاط الخيالي لإبداعي، ضد كل من العالم والعاد، على أساس أنه محاولة للسيطرة على النزاعات العدوانية والجنسية عن طريق إعلاء تلك النزاعات

وظهر تفسير آخر للعملية الإبداعية من وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي، حيث يرى كريس Krys أن العملية النفسية الأساسية في الابتكار هي عملية تكوّن في خدمة الأنا أي أن الأنا توقف صوابها بصورة مؤقتة وتسمح للمحتويات اللاشعورية بالتعبير عن نفسها في صورة الإنتاج الإبداعي، وهكذا، فالعمل الإبداعي ينبعث أساساً من المحتويات اللاشعورية بما تشتمل عليه من ذكريات وأوهام وحائرات غريزية. (عبد السلام عبد العطار، 1977).

وإذا كان فرويد وتلاميذه يعتقدون بأن الصراعات الحسية الطفلية والرغبات العدوانية التي تؤدي إلى السلوك العصابي لدى من لا يستطيع حلها سوياً هي نفسها التي ينجبها المبدع عن طريق التسامي أو الإغلاء فينشأ عن ذلك أشكال النشاط الإبداعي المختلفة، فإن (المرد أدلر) باعتباره أحد المنشقين على فرويد يرفض هذه النظرة بشقيها بالنسبة للأفراد العاديين وبالنسبة للمبدعين على السواء ويعسر الموقف في الحالتين بمعتقدته المعروفة (بالشعور بالنقص) أو بتعبير أصح (الشعور بالدونية) Inferiority Feeling فهو يرى أن السوء إنما يتجلى عن شعور بالنقص عن طريق عملية التعويض Compensation الذي يدفع بصاحبه إلى التفوق من ناحية أخرى. وهذا ما يميز المبكر عن العصابي الذي يتحد من هذا النقص حجة لعدم بدل الجهد ويصحح - نفسه وللآخرين - ما كان يمكن أن يقوم به لو لم يلحق به ما أصابه

ولكننا نجد معارضاً آخر أكثر جدية متمثلاً في شخص التحليل لمعاصر لورنس كيوبى L. S. Kubie الذي يذهب في معارضة فرويد إلى حد بعيد من خلال إطار النظري للتحليل النفسي ذاته، فلا يتفق معه في وجود صلة وثيقة بين صراعات اللاشعور وبين الإبداع بل يرى على العكس أن الصراعات اللاشعورية تنصير بالإبداع في كل المجالات، وتورقه وتشوّهه وقد ألف كيوبى كتاباً عن نظريته هذه سماه (التشويه العصابي لعملية الإبداع) ويذهب فيه إلى أن سوء أو نظام ما قبل لشعور Preconscious هو الأداة الرئيسة للنشاط الإبداعي، وليس السق اللاشعوري كما يقول فرويد وتلاميذه، وأن الإبداع الحقيقي لا يوجد إلا إذا أمكن للعمليات قبل الشعور أن تتضح بحرية، وهذه العمليات قبل الشعورية تظهر تحت تأثير كل من العمليات الشعورية واللاشعورية، التي تنصف كل منهما بالجود والتقيّد، فالعمليات الشعورية، التي تنصف كل منها بالحمود والتقيّد، وذلك بحكم إحاطتهما بها، فالعمليات الشعورية الرمزية مقيدة بالواقع مما يجد من عملها الخيالي الحر، رغم أنها قد تساعد المبدع في عمليات تصميم المدركات وتجربتها بربط انعماني بعضها ببعض الآخر أما العمليات اللاشعورية فعلاقة الرمز فيها بما يرمز إليه غشيلة، أو هي بالأحرى مفقودة، وربما كان هذا يعمل الكبت الذي لا يمكن التغلب عليه بأي فعل إرادي ويميل اللاشعور في حالة سيطرته إلى أن يؤدي إلى أنواع من الأداء لمطبي المتصلب نظراً لما فيه من صراعات غير محلوّة

وهكذا، يرى كيوبي أن عملية الإبداع هي القدرة على إيجاد علاقات جديدة وغير متوقعة. ولذا، فإن العمل الحر للعمليات الرمزية في المستوى قبل الشعوري له أهمية كبيرة فيها وهو فهم يقترب من فهم أصحاب الدراسات النفسية في الإبداع مثل جيلغورد وغيره.



الشكل (10)

العلاقة التكاملية بين الشعور والاشعور والميدان العملي والفني

وفي عام 1980 قام سولر Suller بمحاضرة الإبداعية في فسهو معاهم فرويد حول العمليات الأولية والعمليات الثانوية فتفكير العمليات الأولية يعرف بأنه لاشعوري وبدائي يتحرك من خلال مبدأ اللذة ويهدف إلى التخفيف من حالة التوتر، ويتمركز تنظيم وتفكير العملية الأولية داخل الذات، ويدور حول المعاني الانفعالية المرتبطة بالرموز والصور، وهكذا يكون تفكير العمليات الأولية غير متسم بالمنطقية أو النظام، وكما أشار (سولر) فإن هذا التفكير غالباً ما يكون مجازياً في جوهره، حيث أن التمييزات والحدود بين الأشياء يجعل كل الأشياء متساوية حتى في حالة وجود مظاهر قليلة متباعدة من التشابه وعلى عكس ذلك فإن تفكير العمليات الثانوية يرتبط بشكل واضح بمبدأ الواقع، فالموضوع يكون هو ذاته كما هو وليس بديلاً لشيء آخر، ويتم تنظيم الأفكار وفقاً للعلاقات الفعلية الموجودة فيما بينها أكثر من تنظيمها وفقاً لعلاقات بالذات المعكدة فيها، وحيث أن تفكير العملية الثانوية مهتم أكثر بكيفية ارتباطات الموضوعات وأشياء الخارجية ببعضها البعض، فإن هذا يتطلب منه تفاعلاً مستمراً مع البيئة.



وقد افترض (فرويد) وتبعه بعض الباحثين، أهمية أن يشتمل الإبداع على هاتين العمليتين من التفكير، أي التفكير العمليات الأولية وتفكير العمليات الثانوية، وكما أشرنا فإن تفكير العملية الأولية نظر إليه باعتباره أكثر بدائية من تفكير العملية الثانوية، ومن ثم فقد تم إطلاق اسم الكووس أو الارتداد على عمليات العودة إلى العمليات الثانوية، وأطلق على عملية العودة هذه مصطلح أو تعبير الارتداد في خدمة الأنا، عندما تحدث في المكتنات التحليلية النفسية المبكرة كان يطر إلى تفكير العملية الأولية باعتباره ارتداداً نكوصياً كما كان الصراع النفسي الداخلي يلعب دوره الكبير خلال الإبداع أيضاً فقد تم اعتبار الصراع بمثابة القوة الدافعية التي تدفع المرء في اتجاه التفكير الكووسي.

واقترح (سولي) أن دور الصراع والتأكيد المصاحب له، على الكووس أو الارتداد، يمكن أن يفسر بشكل مختلف في ضوء أساليب الشخصيات الإبداعية المختلفة، فمثلاً قد يتكهن الصانون أكثر من العلماء على الصراع الداخلي ولصدمات المبكرة كقوة دفعة للإبداع، وكذلك فإن التوازن ما بين قوى التفكير الأولية والثانوية في حاجة التفكير الإبداعي في مجال الفن قد يكون مختلفاً عن التوازن ما بين هذه القوى في مجال العلم مع تأكيد أكثر على تفكير العمليات الأولية في مجال إبداع الفني، إن هذه التفرقة قد تبدو قريبة من تلك التفرقة ما بين نصف كرة الملح البصري التحليلي، المكاني الكلي الذي هو أقرب إلى تفكير العمليات الأولية، وبين النصف الأيسر التحليلي المنطقي المظم الذي هو أقرب إلى تفكير العمليات الثانوية، مع ضرورة أن نضع في اعتبارنا أن معظم أفكار فرويد وأتباعه كانت تقوم على أساس التفكير التأملّي الاستنباطي وأن الدراسات الحديثة حول تخصص كل نصف من نصفي الملح في وظائف معينة تقوم في جوهرها على أساس المنهج العلمي والإجراءات الدقيقة، ولأدوات المضبوطة على كل حال فإن (سولر) قد أكد على أهمية الاحتفاظ بالتوازن بين تفكير العمليات الأولية وتفكير العمليات الثانوية، وفي رأيه أن الأفراد الذين يدعون ضد سيطرة عمليات التفكير الأولية عليهم (المصاييون) أو الذين يخضعون كلية لهذه العمليات (الذهانيون) ليسوا جميعاً من المرشحين الجيدين لأن يكونوا من الشخصيات المدعة، كذلك فإن غياب أي من العمليات الثانوية أو الأولية

يمكن أن يكون في صالح العمل الإبداعي، فالتوازن بينهما مطلوب، مع تأكيد أكثر على لعميت الثانوية بالنسبة للإبداع المعى وعلى العمليات الأولية بالنسبة للإبداع العلمى، وكما أشار (مولر) أيضاً فإن كون المرء مفتحاً ومستقلاً للأفكار والخبرات الجديدة، وكونه قدر على التحكم في التعقيدات المعرفية التي تفرضها هذه الأفكار والخبرات، يكون هو جوهر عملية الإبداع (B. Farsha, 1983)

وقد فسر (برجسون) النشاط الإبداعي في العلم والفن والحصارة بنوع من الانفعال وهذا الانفعال أسمى من العقل. فهو يعد حافزاً للذكاء أن يتوقد، ولإدارة أن تداب، بل إنه لتوجد افعالات خلاقة يشأ عنها تفكير ابتكاري ولهذا فن لا ابتكار وإن كان عقلياً، فإن جوهره قائم على الحساسية والانفعال

ويتعمق الفنان في موضوعه بفضل الحدس، الذي يربل لجواهر المكنية والزمانية بينه وبين هذا الموضوع، فينفذ إليه بنوع من التعاطف، ويعرف (برجسون) هذا الحدس لخلق بأنه، الغريزة الشاعرة بنفسها والقادرة على تأمل موضوعها وتوسيعه إلى ما لا نهاية

وبصاحب بروغ هذا الحدس في هذه اللحظة انفعال عميق هو هزة عاطفية في انفس. وتميزها بين نوعين من الانفعال انفعال سطحي (تحت عقلي)، انفعال عميق (عوق عقلي) والأول هو انعطافة أو حالة انفعالية، أما الانفعال العميق فهو سبب لبزوغ عدة تصورات، وهذا هو جوهر الإبداع

فإذا كان لساناً تشكلياً امتلأ التخطيط بالصور الصرية، وإذا كان موسيقياً امتلأ بالصور السمعية، وإذا كان روائياً أو مسرحياً امتلأ بالأحداث وهكذا، تكون مهمة الانفعال أن تثير الذاكرة فتشر الصور التي تملؤها، وعندئذ يأخذ الفنان من بين هذه الصور ما يلائم التخطيط العام الآخذ في التحقيق، والنتائج من الحدس

وأول ما يميز الانتقال من التخطيط المجرد إلى التخطيط المحقق هو حركة من الكل إلى الأجزاء وليس العكس، ويقترب ذلك ببذل الجهد، ويقصد (برجسون) بالجهد هنا (الجهد العقلي) الذي تحتاجه العمليات العقلية على اختلاف درجاتها في البساطة ولتعقيد. ويتمثل في التصورات البسيطة في التذكر والاستدعاء، وفي التصورات المعقدة في الإنتاج الإبداعي والابتكار.

فالمخترع الذي يريد أن ينشأ آلة يتصور في البداية العمل الذي يريده، وتؤدي الصورة الذهنية المجردة لهذا العمل، إلى الصور العينية لمختلف الحركات، المكتومة لتلك الآلة، والتي تحقق حركتها الكلية، ثم تؤدي إلى تحقيق الحركات الحرة، وفي هذه اللحظة يتجسد الاختراع، ويصبح التصوير التخطيطي تصوراً محققاً

يحدث ذلك بالنسبة للكاتب الذي يكتب قصة أو رواية، والمؤلف المسرحي الذي ينفق شخصيات ومواقف ومشاعر وحواراً وأحداثاً، وللموسيقي الذي يؤلف السيمفونية، وللشاعر الذي ينظم القصيدة في عدد من المشاهد والوثائق، وللمصور الذي يبدأ لوحه بفكرة مبهمّة غير واضحة لقسمات - كل من هؤلاء يكون لديه في البداية شيء بسيط مجرد أو غير متجسد هو تخطيط لكل، وينتهي إلى صورة مركبة غنية متميزة المعاصر

وكان (يونج) من أبرز تلاميذ فرويد وأكثرهم بيعاً، ولكنه اختلف معه وانشق عنه، وكان المصدر الأساسي للخلاف بين فرويد ويونج هو عدم اعتقاد الأخير بأن الطفولة هي مسؤولة بشكل رئيسي عن تحديد سلوك الفرد الراشد، المريض، أو السوي، كما يؤكد فرويد. وإذا كان يونج يتفق مع فرويد في القول بأهمية اللاشعور ويأخذ مصدر الإبداع والمصائب على السواء بما فيه من رغبات ودفعات مكبوتة، فإنه يختلف معه في تحديد اللاشعور، فعلى حين يرى فرويد أن معظم اللاشعور مكتسب وشخصي، يرى يونج يميز بين نوعين من اللاشعور أحدهما شخصي وهو ما تكلم عنه فرويد - والآخر جمعي ينتقل بالوراثة إلى الشخص حاملاً آثار حبرات الأسلاف وتراثهم، وهذا اللاشعور الجمعي عند يونج هو مصدر الأعمال العية العظيمة وقد وجد يونج مظاهر للاشعور الجمعي واضحة في الأحلام وعند الذهانيين المتصابين بالأمراض العقلية، كما وجد مثل هذه المظاهر في بعض الأعمال الفنية، فاستنتج أن اللاشعور لجمعي هو الأساس الجوهري وراء إبداع هذه الأعمال.

ويوجد خلاف جوهري كان هو السبب - كما أشرنا - في خروج يونج على فرويد ومدرسته، فعلى حين يذهب فرويد وأنصاره إلى تعليل السلوك الحاضر بأحداث الطفولة الماضية التي حلقت في نفوس أصحابها عقدة أوديب التي تكبت في اللاشعور، وتقوم بعملها بعد انتهاء مرحلة الكمون، يعلل يونج الماضي (بالحاضر)، فيرى في تعليل مسألة الإبداع مثلاً، أن العامل الحاسم في ذلك هو اتساحب اليندو Eido من

رموزه لاجتماعية التي كان متعلقاً بها في الخارج، نتيجة لأن هذه الرموز لم تعد تصلح لأداء مهمتها وذلك لما أحدثه تطور المجتمع من تغير في الثقافة الإنسانية. وينجم عن هذا الانسحاب أن يتجه الليبدو إلى داخل الشخصية ويحدث له أحياناً أن يثير أعماق مناطقها فتبرز هنا كواهن اللاشعور الجمعي التي يشهدها الأشخاص العاديون في أحلام النوم بينما يشهدها العاقرة في البقطة. ويتعلق الليبدو بهذا البعض الذي يبرره، ويزيده بروزاً بأن يحمله على الفنان ليخرجه في أعماله الفنية رصراً يدوا أماما في وصوح الشعور فلا نلبث أن نتعلق به بدلاً من الرمز المتناهي

والواقع أن (فرويد) يصح ملاحظات ندل على أنه كان على بينة من وجود اللاشعور الجمعي خلف اللاشعور الشخصي الذي ضححه وبائع في أهميته على حساب اللاشعور الجمعي، ولكن يرجع الفضل (ليونج) في الكشف عن أهمية هذا الأخير وضحاته وإذا جاز لنا أن تصور اللاشعور بوصفه على شكل جبل من الجليد «لعمام»، فإن اللاشعور الشخصي لا يمثل منه إلا الجزء الأصغر الذي يظهر على سطح الماء، أما معظم هذا الجبل المائل الذي يخفي تحت الماء فهو اللاشعور الجمعي الذي يمثل جماع تمهارب الإنسانية.

وقد لاقت تفسيرات التحليل النفسي للإبداع انتقادات شديدة وخاصة تفسير (فرويد) للإبداع في إطار ربطه بالاضطراب النفسي، حيث ذكر (فرويد) صراحة في كتاباته الأولى «أن المبدع إسان تسيطر عليه الإحياطات، ويعجز عن التعبير عن غرائزه الجنسية، ولهذا يتجه للإبداع كبديل (أو إعلاء) لما فقد في الواقع» ولم تؤيد دراسات مبكرة على 1030 شخصا من الشخصيات المبدعة في مجال الإبداع العلمي، ما ذهب إليه (فرويد)، حيث تبين أن نسبة انتشار الأمراض النفسية بين هؤلاء المبدعين كانت متدنية جداً. وكذلك فإن دراسات أخرى أظهرت أن الإبداع يكون مصحوباً بمصائص لا ترتبط بالمرض النفسي مثل الاستقلالية والمبادأة، وحرية التعبير والتلقائية (عيد الستار إبراهيم، 1985)

### ثالثاً: تفسير النظريات المعرفية للإبداع

تفترض هذه النظريات أن إدراك الإنسان للبيئة واستجابته لها، يتم وفقاً لما يجري في عقله من عمليات عقلية كالتصكير والوعي والتمثل والمواءمة والإبداع عملية

إشراق عقلي تأتي بصورة شبه فجائية ومتلاحقة للوصول إلى حل المشكلات، ولذلك يعرف أصحاب هذا الاتجاه، الإبداع بأنه عبارة إعادة دمج أو ترجمة المعارف والأفكار بشكل جديد (تمثل المعلومات وإظهارها في شكل جديد)

وتهتم النظرية المعرفية أساساً بالطرق المختلفة التي يدرك بها الأفراد الأشياء والوقائع وكيف يفكرون فيها وهذا يتعلق أساساً بما يسمى بالأساليب المعرفية Cognitive Style (شاكر عبد الحميد، 1978)، وهي الطرق التي يلجأ إليها الأفراد في تحصيلهم للمعلومات من البيئة. فالمدع ينظر إليها باعتباره يقبض بإحكام وبطريقة نشطة على بيئته فهو ليس مجرد مستقبل سلبي لما تقدمه له هذه البيئة

ويرى ورثيمر Wertheimer وهو أحد ممثلي هذا الاتجاه، أن التفكير لإبداعي يبدأ عادة بمشكلة ما، وبعد صياغة المشكلة فإنه ينبغي أن يؤخذ الكل في الاعتبار، أما الأجزاء فيجب تدقيقها، وفحصها ضمن إطار الكل، ويسرى أن الحلول الإبداعية تتطلب لحدس وفهم المشكلة، وأن الحدس هو وجه من وجوه عملية الإبداع. ويعرف ورثيمر الإبداع بأنه عملية تدمير جشطات معروف من أجل بناء جشطات أفضل منه، وهذا يتطلب الاستبصار.

كما يرى (مرتهاجر) وغيره من أنصار الجشطات، أن العملية الإبداعية تبدأ عندما يحدث اختلال في الاتزان لدى الفرد إدراكياً ووجدانياً، وينسب في هذا الاختلال شعور المبدع بوجود نواقص في العملية الإدراكية، ومن ثم يبذل المبدع قصارى جهده لاستعادة الاتزان المفقود. ليحقق ذلك يسعى إلى تكوين جشطات جديد، ليستعين عند ذلك بالإدراك القراسي للأشياء، والإلهام، والمجاز، وفي النهاية يسبح في التعبير عن مشاعره هذه في صورة منتج إبداعي، ومنى وصل إلى هذا المستوى من التعبير، يتحقق له الاتزان، ولكنه يكون اتزاناً مؤقتاً لأنه متى وصل المبدع إلى حالة اتزان يدرك ثمرات أخرى تكون له اختلالاً جديداً في الاتزان وهكذا

وترى نظريات الجشطات بأن الإبداع هو إعادة دمج المعارف والأفكار بشكل جديد، وتعتمد هذه النظرية في تفسير العملية الإبداعية على مفهوم (الانغلاق) Closure يحاول فيه إكمال الصورة الناقصة في الشيء، أو غلق المدركات المفتوحة (روشكا، 1989)

وتهتم النظريات المعرفية بالتعرف على ما يجري في عقل أو فكر الإنسان عندما يبدع أو يحل المشكلات، وتنطلق هذه النظريات في دراستها لسلوك الإنسان من بعض الافتراضات ومنها أن العمليات المعرفية هي التي تحكم إدراك الإنسان للعالم والبيئة من حوله، دون أن يقلل ذلك من دور البيئة في نمو وعي الإنسان وارتقائه العقلي لذا يرى بياجيه Piaget أن تأثير البيئة على الإنسان محكوم بمدى وعيه بها وهو وعي يمر بمراحل ارتقائية مختلفة، حيث يتغير إدراك الإنسان للبيئة وذلك بموه وبصوره (عبد السنان إبراهيم، 1985)

وذكر (ورد W Ward) أن المبحوثين المبدعين قد أعطوا في إحدى تجاربه استجابات أكثر في البيئة اثرية بالتهببات مما أعطوه في البيئة المجردة أو الأقل ثراء بينما لم يتأثر غير المبدعين بالتهببات الحادثة في مشيرات البيئة. ومن ثم فقد اقترح أن لإحاطة بمبرريات البيئة من أجل الحصول على المعلومات المناسبة تعتبر إستراتيجية هامة من استراتيجيات العمل الإبداعي والإبداع وفقاً لنظريات المعرفية لا يمثل أنساقاً غندرة من العلاقات الزابطية، ولكنه يمثل طرائق مختلفة في الحصول على المعلومات ومعالجتها، وطرائق مختلفة أيضاً في الدمج بين هذه المعلومات من أجل البحث عن الحلول الأكثر كفاءة للمشكلات الإبداعية، ومن ثم فإن التركيز على عمليات الإدراك، وطرق أو أساليب المعرفة كان يشكل بؤرة من بؤر اهتمامهم، ومن بينها ظاهرة السلوك الإبداعي فهذا المحي يهتم بإعدادهم للقيام بمخاطرات عقلية، كذلك يهتم هذا المحي بقدرة الأفراد على التغيير السريع لوجهاتهم

وقد حاول (بياجيه) استكشاف قضية الإبداع وتسلط الضوء عليها من زوايا عدة مثل أصلها، وشكلها، وأكبتها، وهو يرفض أن الإبداع هو فطري، وأن الإبداع ليس مرتبطاً بشكل مباشر بالموهبة المعرفية، حيث إن هذا حق تطوري بيولوجي وبمضي ممارسه جميع الأطفال ولا يؤدي بالضرورة إلى إحداث الإبداع

ويرى (بياجيه) أنه توجد طبيعتان أساسيتان للتفكير وهما التنظيم Organization والملاءمة أو التكيف Adaptation والتنظيم يشير إلى نزعة الإنسان إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية في أنظمة كلية متكاملة متسقة أما التكيف فهو نزعة الإنسان للملاءمة مع البيئة التي يعيش فيها (عبي الدين توقي، 1984)

ويسرى (بياجيه) أن التكيف يتضمن عمليتين فرعيتين هما التمثيل Assimilation، والمواءمة Accommodation. ففي معظم الأحيان يستوعب الفرد أو يتمثل المعلومات ويصنفها في ضوء ما يعرفه بالفعل وعندما يصادف الفرد مواقف لا يستطيع تصنيفها أو تمثيلها في ضوء ما لديه من معرفة وخبرة، فيحدث لديه ما يسمى بحالة «اختلال في التوازن المعرفي» Equilibration، وهذا ما يدفعه إلى ابتكار «استراتيجيات جديدة أو تعديل ما لديه من استراتيجيات قديمة أو دمجها معا لمواجهة التحدي أو المشكلة القائمة. وهكذا فإن الفرد يتكيف مع المعلومات الجديدة ويقوم بتمثيلها (دويدوف، 1983)

وعملية الإبداع عند (بيركتر) هي عملية انتقاء Selection تتضمن إجراءات وطرق يختارها الفرد المبدع من أجل التوصل إلى التاج الإبداعي. وهي

1. يلاحظ الفرص أو الخبرات.
2. يلاحظ جوانب الخلل.
3. يوجه الذاكرة إلى المعلومات وثيقة الصلة
4. يكون أحكاماً أولية انطلاقاً من ملاحظته لردود الفعل الثقافية الصادرة من ذاته هو أو من الآخرين، في أثناء مواصلة العمل
5. يتعمق عمله ومدى تقدمه فيه، وفقاً لمعايير محددة في ذهنه
6. يترك العمل جانباً لفترة من الوقت ثم يعود إليه فيما بعد
7. يجري بحثاً مطولاً للخيارات في أثناء العملية، مولداً ورفضاً للحلول حتى يعثر على الحل المناسب
8. في أثناء عملية الإبداع وفي أثناء اختيار كل بديل، يخطو خطوات للأعلى فيجد طريقاً مسدوداً ثم يعود خطوة أخرى إلى أسفل ثم انفتاح إلى أعلى صوب بدائل جديدة
9. القدرة على إيجاد تحد جديد من المشكلات الإبداعية لمواصلة العمل بها

#### رابعاً: تفسير النظريات الإنسانية للإبداع

يختلف المدخل الإنساني من نظريات التحليل النفسي والطبقات السلوكية، وقد ظهر هذا الاتجاه نتيجة لشعور بعض علماء النفس بعدم قبول ما قدمته هانان

النظريتان من تفسير لشاط الإنسان، حيث يؤكد المذهب الإنساني في تفسيره للشاط الإنساني، على الخبرة الذاتية التي يمر بها الفرد، كما أن هذا المذهب يحترم الإنسان ويعتبره قيمة القيم وذلك بأهدافه وحسب إبداعه، وهذا ما يسميه المذهب الإنساني بانظهر الإيجابي (عبد السلام عبد الغفار، 1977، روشكا، 1989)

ويؤكد أصحاب هذا المذهب عموماً على الدوافع الإبداعية ودورها في النشاط الإبداعي الكلي، لكنهم - وبشكل خاص - يوجهون معظم اهتمامهم إلى دفع تحقيق الذات Self-Actualization ودوره في النشاط الإنساني بوجه عام، والنشاط الإبداعي بوجه خاص.

وفيما يلي أهم مسلمات المدخل الإنساني التي تسهم في تفسير الإبداع

1. يبنى الإنسانيون نظرة متعائلة للإنسان فهو غير بطبعته، ولكن المجتمع هو الذي يجعله شريكاً.
2. يؤكد إنسانيون أن دافعية الفرد إلى تحقيق ذاته واستثمار إمكانياته، هي حاصية من خصائص الإنسان، وليس نتاجاً لحياة الإنسان في ظروف اجتماعية محددة، كما يعتبرون أن تحقيق الذات هو الدافع للإبداع.
3. يرى الإنسانيون أن القدرات الإبداعية موجودة لدى الناس جميعاً، وأن الفروق بين الأفراد، هي فروق في درجة القدرة الإبداعية. وبمكس هذه القدرة الإبداعية أن تظهر وتتطور إذا توافرت لها البيئة الحافزة من الصفووظات والتهديدات (عبد الغفار، 1977).
4. يعتقد الإنسانيون (حلاقا لغرويد) أن الصراع يحوق الإبداع، وأن مصدر دافعية الإبداع يمثل في الصحة النفسية الجيدة، وأن تحقيق الذات هو لشحنة لدافعية نحو الإبداع الذي يمتلكه كل إنسان.
5. يؤكد الإنسانيون على طبيعة الإنسان القادرة والخيرة وذات الإرادة، ولذلك عندما يتحدثون عن اللاشعور، يرون فيه مصدراً لإمكانيات الإنسان وطاقاته، وذلك بعكس ما يراه الغرويديون من أن اللاشعور مصدر للدوافع العدوانية والفرائز الجنسية ولأشياء المكونة التي لا ينبغي التعمير عنها (عبد الغفار، 1977)



6 يعطي أصحاب المذهب الإنساني وبصفة خاصة (ماسلو) أهمية كبيرة لمحتويات النفس الداخلية، بينما يرى الفرويديون في هذه المحتويات مجموعة من العراثر التي لا يتفق التعبير عنها مع ما يصطلح عليه المجتمع من معايير، في حين يرى الإنسانيون أن هذه المحتويات لا تنحصر في تلك العراثر، بل تشمل أيضاً طاقاته الكامنة، وأن التلقائية والحرية في التعبير عن هذه المحتويات يظهر أفضل ما في الإنسان، ذلك لأن الإنسان في هذه الحالة سوف لا يحتاج إلى حيل دفاعية يشوه بها الواقع

7 التأكيد على حرية الفرد في الاختيار بين البدائل في مواقف حياته والمبادرة الذاتية وتحمل المسؤولية المترتبة على ذلك.

8 أن الإنسان مزود بإرادة تدفعه إلى النمو المستمر والتطور الذي يدفعه إلى تحقيق ذاته واستثمار إمكانياته.

وتلوجه المنتج Productive Orientation أو الإبداعي لدى (بريك هرم) يقوم على أساس العلاقات التي يقيمها الإنسان مع العالم الخارجي، وأهم هذه العلاقات هي علاقة الحب فالحب تفاعل مع شخص ما أو شيء ما خارج لذات، وهو خبرة تتضمن الانفصال والاتصال، والعزلة والتكامل أيضاً، وهو يتضمن المشاركة التي تسمح بالكشف عن الشايطات الداخلية الخاصة. ويعبر التوجه المنتج عن نفسه من خلال التفكير الذي هو محاولة للإمساك بالعالم من خلال العقل، وفي مجال الفعل يكون للنفس والحرية أهميتهما الكبيرة، وفي مجال المظاهر يكون الحب هو السائد بما يتضمنه من اهتمام ومسؤولية ومعرفة مصحوبة باحترام للذات وللآخرين إن الفرد ما يكون مبدعاً وليس مخرباً، كما أنه يدرك ذاته ويتقبلها بدلاً من أن يمسأه الآخرين ويتصاع للقطيع، إنه يكون أكثر رعباً بذاته، كما أنه يفكر وينشط ويشعر في ضوء حاجاته الخاصة وحاجات الآخرين أيضاً

بالإضافة إلى (فروم) فقد أكد (كارل روجرز) على الدور الكبير لدافع تحقيق الذات، فالفرد يدع أساساً في رايه لإرضاء ذاته، ومن ثم فليست هناك ضرورة للتساؤل عن مدى كون الإنتاج جيداً أو سيئاً من الجانبين الأخلاقية والاجتماعية ويشير (روجرز) إلى أن ما يعنيه بالدافعية الإبداعية هو الحاجة إلى الانتشار والامتداد

و تطور والنضوج، وهو الميل إلى نشيط قدرتنا إلى المدى الذي يكون عنه هذا النشاط معزاً لوجود الإنسان وحياته

وفي عرصه للشروط الضرورية للإبداع أكد روجرز على أهمية 'الافتتاح على الخبرة Openess to Experience وعرفها بأنها نقص التصلب ولقدرة على التعاذ وتجاوز حدود المفاهيم والمعتقدات والإدراكات والفروض إنها تعني تحمل الغموض حينما وحد، كما تعني القدرة على استقبال المعلومات الكثيرة والمتصارعة دون اللجوء إلى إغلاق الموقف أو الحيل الدفاعية

ويشير روجرز أيضاً إلى أن الشرط الأكثر جوهرية في الإبداع هو أن مصدر الحكم التقويمي فيه هو أمر داخلي بالنسبة للمبدع، فقيمة إنتاجه لا تنبعث من انتقاد أو تحميد الآخرين له، بل من رايه هو في هذا الإنتاج، ثم يؤكد بعد ذلك على أهمية ما سماه بالقدرة على التلاعب بالعناصر والمفاهيم، وهي ترتبط بالافتتاح على الخبرة ونقص التصلب، إنها القدرة كما يقول روجرز على 'لعب التلقائي بالأفكار ولألوان والأشكال والعلاقات ومن خلال هذا اللعب تظهر الرؤية الإبداعية بطريقة جديدة وذات معنى.

ومماشياً مع التوجه العام لعلم النفس الإنساني، قدم روجرز كذلك همدً من التصورات النظرية هي الشروط الداخلية والخارجية المتطلبة للإبداع والتشجيع عليه فيما يتصل بالشروط الداخلية، رأى روجرز أن هناك ثلاثة متطلبات اعتبرها أساسية للوصول على الإنتاج الإبداعي، وهي:

- 1 الافتتاح على الخبرة. اعتماد الفرد لاستقبالثيرات التي يواجهها بحرية دون اللجوء إلى الحيل الدفاعية المختلفة.
- 2 أن يكون مصدر التقويم الداخلي، بدلاً من أن يتم تقويمه بالنسبة لما يوجد في الخارج من أحداث.
- 3 قدرة المبدع على التعامل الحر التلقائي مع ما يوجد في محاله من أفكار، ومفاهيم وعلاقات فقد يؤدي هذا التعامل الحر التلقائي إلى اكتشاف الحديدي أثناء إعادة التكوين، أو إعادة التشكيل، والتنظيم لما يوجد في المجال (عبد الغفار، 1977)

أما ما يتصل بالشروط الخارجية فيرى كارل روجرز K. Rogers أن (الأمان النفسي) والسماح بحرية التعبير عن الذات هما أهم متطلبات المناخ الاجتماعي المشجع على التفكير الإخلاق (Rogers, 1954)، فمتى أمكن تحقيق شرطي الأمان النفسي وحرية تعبير الأنا عن نفسها ستزيد احتمالات ظهور الإبداع البشري وهو يرى إمكان تحقيق الشرط الأول الأمان النفسي من خلال توافر ثلاثة شروط أساسية هي:

1. قبول الفرد كقيمة في ذاته دون قيد أو شرط
2. فهم الفرد والتعاطف معه.
3. توفير مناخ يمح فيه التقييم الخارجي.

أما الشرط الثاني فهو الحرية النفسية، ويحقق حد إتاحة الحرية الكاملة للفرد للتعبير بصورة ورمية عن ذاته وعن أفكاره ومشاعره متحملاً مسؤولية ما يفعل، وتحقيقاً لما يريه بطريقته الخاصة فيفتح - بذلك - على خبراته، ويلعب بالأفكار والمفاهيم كما يريد بعيداً عن قيود الواقع الخارجي ويميز روجرز بين حرية التعبير على المستوى الرمزي وحرية التعبير على المستوى السلوكي فالتعبير السلوكي عن كل لمشاعر والدوافع والرغبات لا يكون في جميع الأحوال محرراً، لأن هناك قيوداً اجتماعية تعوق تحقيق ذلك، إلا أن التعبير الرمزي لا قيد عليه ولا حد، فتدبير شيء ما تكرهه عن طريق تحطيم ما يرمز إليه يساعدك على أن تتحرر انفعالياً في حين أن تحطيم الشيء نفسه قد يوقمك في جريمة ويضيق من نطاق حريتك النفسية، ومن هنا تأتي أهمية اللعب الخيالي بالأفكار كوسيلة للتحرر النفسي

ويصف هارت Hart الإبداع بأنه القوة التي تكمن خلف الإنسان، وتقوم على أساس من الحب والحرية في التعبير عما يوجد لدى الإنسان من دوافع، حتى لو كانت دوافع عدوانية، بحيث يعبر الفرد عن هذه الدوافع في نشاط مقبول، لا يشعر صاحبه بمواقف الإثم

ويشير هذا التعريف إلى الإبداع كقوة دافعة في سبيل تكامل الشخصية، وأن هناك ظروفاً تساعد على الإبداع مثل حرية التعبير، وإتاحة الفرصة لدوافع الفرد

للانطلاق معرفة عن ذاته، ويرى أندرسون Anderson أن الإبداع نتاج الخبرة التي يمر بها الفرد، ويؤدي إلى تحسين وتمية ذاته، كما أنه يعد تعبيراً عن فرديته وتفرده

ويعرف (فروم Fromm) الإبداع بأنه أسلوب خاص من أساليب الحياة، وأن يرى الفرد الحديد في القديم، وأن يصبح كل يوم من أيامه ميلاداً جديداً، وأن يقبل على الحياة بمواقفها المتعددة، كما لو أنها مرت به للمرة الأولى فليس هناك قديم، ليس هناك تكرار في الحياة، وبالتالي فاستجاباته دائماً جديدة وأصيلة، وها هو الإبداع كأسلوب للحياة

ويسير (ماسلو Maslow) على النهج نفسه، فيشارك كل من فروم وأندرسون في الحديث عن إبداعية تحقيق الذات، التي تتميز بالقدرة على التعبير عن الأفكار والخواطر دون كف، وبغير خوف من سخرية الآخرين، ويشير ماسلو إلى صعوبة إعطاء تعريف محدد للإبداعية تحقيق الذات، فهو الصفة المميزة للإنسانية المتكاملة، ويميز فروم بين الفعل الواقعي المدع، والاستعداد الإبداعي، ويقوم الإبداع عنده على الاستعداد الإبداعي، حتى ولو لم يؤدي إلى إنتاج واقعي ملموس.

لا ينقشوا ونحن نتحدث عن المنحى الداعي أن نتحدث عن التصور الخاص الذي قدمه (سلفاتور مادي) للداعية الإبداعية، فقد أكد على أهمية الحاجة إلى الكفاءة والحاجة إلى الجدة في النشاط الإبداعي. فالحاجة إلى الكفاءة يقصد بها أن الفرد تستثار دافعيته في اتجاه أشياء تتيح له ممارسة واستخدام قدراته وإمكاناته في أعمال تجعله يرى نفسه يقوم بنشاطات خاصة ذات قيمة بالسية له. إن ما يريده الفرد هنا هو أن يكون هناك دليل واضح على أنه يقوم بأشياء تتصف بالتميز والتعقيد، ورغم أنه قد يعجب بما يقوم به الآخرون إلا أنه في ظل هذا النوع من الدوافع يكون الفرد متمركزاً بشكل واضح حول نفسه بحيث لا يقع بأي شيء إلا بالدليل القاطع على تفوقه الخاص

إن هذا الدافع هو الذي يقود نحو المثابرة في التطوير والتعبير عن مواهب الفرد وقدراته وهذه المثابرة تشكل حائلاً من أهم جوانب النشاط الإبداعي. وهي التي تدفع نحو التعديل والتنقيح والتحسين للعمل حتى يصل إلى أكمل صورة يرها المبدع مثلب فعل د هـ. لورنس مع رواية (قوس قزح) حين قام بكتابتها من جديد حوالي عشر مرات حتى دخل بعدها في طور نقاشه صحية كالذي يعقب الأمراض الشديدة أما الحاجة إلى الجدة فهي ما تجعل الفرد الذي يمتلكها يرى في غير المألوف ولنادر وغير

المتشابه وغير المتوقع إشاعات خاصة وليست الجدة هنا وسيلة لتحقيق المبدأ والنافع بقدر ما هي استجابة أعمالية مصحوبة بالدهشة

إن الشخصية المبدعة كما يقول (مادي) هي شخصية تمر بمخبرات الحاجة للكفاءة، والحاجة للجدة بشكل مكثف وعميق أكثر من أي نوع آخر من الدوافع، وفي حالة ما إذا كانت الحاجة إلى الكفاءة هي السائدة، والحاجة إلى الجدة هي الأضعف فإن الشخص قد يكون متوجها نحو الحرية أكثر من توجهه نحو الابتكار، أما إذا كانت الحاجة إلى الجدة هي السائدة، والحاجة إلى الكفاءة هي الأضعف فإن الاتجاه، النقيض قد يظهر (يتوجه الشخص نحو الابتكار أكثر من اهتمامه بالوحي "الحرية")، أما إذا ساد الدافعان لدى الشخص بشكل كبير فإيهما يمتزجان معاً لإحداث تركيبة فريدة من التصحل بين الحرية والابتكار إن الإبداع ليس مجرد استثمارات جديدة، أو تصورات مبتكرة، أو خيالات فريدة، وثمة تيار قوي دافع وموجه نحو الجهد والمثابر ولتربيد ودوره (أي دون هذه الدافعية الإبداعية الموجهة يكون الإبداع أمراً في منتهى الصعوبة إن لم يكن مستحيلاً)، ويجب أن يكون على وعي بأن الدافعية للإبداع وحدها أيضاً لن تكون كافية لاكمال العمل الإبداعي، فقد تكفي للوصول إلى مشواره، لكن اختراق أعماقه يحتاج إلى عمليات أخرى.

ويرى ماسلو (1970) أن هناك شواهد على أن المواهب العظيمة في مجال الموسيقى والرياضيات يكون الجانب الموروث فيها أكبر من الجانب المكتسب، وقد ظهر لي أن الموهبة الخاصة والصحة النفسية (أو حتى الجسمية) هما متغيران مستقلان، قد تكون العلاقة بينهما طفيفة وقد لا تكون، لقد اكتشفت أنني مثل عديد من الناس كنت أفكر في الإبداع في ضوء النواتج الإبداعية الكبيرة، لقد افترضت أن المنظرين والمبشرين والعلماء والمخترعين هم فقط من يمكنهم أن يكونوا مبدعين، وغيرهم لا يستطيع ذلك.

ويعترف (ماسلو) بعد ذلك بأنه كان مخطئاً في تصوره هذا فقد وجد أن أي إنسان في أي مجال من مجالات الخبرة الإنسانية يمكن أن يكون مبدعاً، فقد وجد مثلاً خلال دراساته امرأة، ربة منزل وأماً، لم تكن تقوم بأي نشاط من النشاطات الإبداعية الشائعة، ومع ذلك فقد كانت طباحة وأماً وزوجة وربة منزل شديدة

المهارة، فقد كنت قادرة من خلال نقود قليلة عل أن تجعل متزها يبدو شديد الجمال، وكانت في نفس الوقت مضيفة كريمة، لقد كانت تتمتع بحاسة فائقة في اختيار الملابس والفصص والأوامر الزخاجية والفخارية والأثاث المرلي، قد كانت تتسم في كل سلوكياتها هذه كما يقول (ماسلو) بالأصالة والفضة والتجديد والقيام باحتياجات وسلوكيات غير متوقعة بدرجة كبيرة، من ثم لم يتردد (ماسلو) في أن يسميها (رمة مرل مبدعة) لقد تعلم منها أن (حساء من الدرجة الأولى) يمكن أن يكون أكثر إيساعية من لوحة من الدرجة الثانية، وأن فن الطهي والأمومة الراقية يمكن أن يكون أكثر إبداعية من قصيدة لا تتسم بالإبداع

ويقدم (أبراهام ماسلو) الذي قدم خمس عشرة صفة اعترها مميزة للأشخاص الذين يحققون ذواتهم وهي:

1. إنهم يكونون أكثر كفاءة في إدراكهم للواقع وأكثر ارتباطاً في علاقاتهم به
2. إنهم يتقبلون الذات والآخرين.
3. إنهم يتسمون بالتلقائية
4. والتركيز حول مشكلة ما
5. والحاجة إلى الخصوصية.
6. والاستقلال في علاقاتهم بالبيئة والثقافة
7. ولديهم لقدرة على انتزاع النشوة والإلهام والمتعة من الحياة
8. ولديهم خبرات صوفية يحسون خلالها بالحياة بشكل شامل وحميق
9. ولديهم اهتمامات اجتماعية
10. ولديهم علاقات شخصية حمية.
11. تسود الديمقراطية بنية شخصيتهم.
12. يميرون بين الوسائل والغايات.
13. ولديهم حس بالمكاهة والمرح.
14. يتسمون بالإبداعية والأصالة
15. ويقاومون عمليات التنميظ والقبولة الثقافية لهم (هول وليندزي، 1978)

ورغم ما في هذه السمات لدى (ماسلو) من تداول أحياناً وتكرار أحياناً أخرى إلا أنه يؤكد على أهمية توافر هذه السمات لدى الأفراد الذين يحاولون تحقيق ذواتهم، كما أنه يؤكد أيضاً على أن الإبداع هو أمر شديد لبروز لدى الأشخاص المحققين لذواتهم أكثر من غيرهم من الأفراد، وهو يؤكد في سياق آخر على أن مفهوم الإبداع يكاد يتطابق لديه مع مفهوم الصحة النفسية وتحقيق الذات والامتلاء بالإنسانية.

ويؤكد (ماسلو) على أهمية مفاهيم الانغماس في الحاضر، النشاط الموجود الآن وما فقط، أما الماضي والمستقبل يتم فهمهما فقط في ضوء حضورهما وغيابهما في الحاضر فقط وارتباطهما به وليس في غيابهما أو ابتعادهما عنه، ويشير ماسلو أيضاً إلى أهمية عمليات تضييق مجال الوعي وتوسيعه وفقدان الأنا الواعي المحدود، واحتفاء المحاور وكف عمليات التحكم الواعية، وتقليل صوابط المثبطات والميكانيزمات الدفاعية أثناء النشاط الإبداعي، وكلها مفاهيم وثيقة الصلة بالمفاهيم التفسيرية في بعض النظريات التحليلية النفسية للإبداع خاصة لدى فرويد وكويبي وغيرهما.

يوضح ماسلو الفرق بين الإبداع كأسلوب حياة يميز لجميع البشر المحققين لذواتهم، والإبداع كمستجات ومجرات تصف بعض الأفراد المميزين في المجتمع، قام بالتمييز بين إبداعية الموهبة الخاصة، وإبداعية تحقيق الذات، ويرتبط لنوع الأول بالإبداع العلمي أو الفني أو الأدبي، بينما يرتبط النوع الثاني بمجالات الحياة المختلفة.

ويشير ماسلو إلى أن النوع الأول (إبداعية الموهبة الخاصة) لا يستعد مطلقاً النوع الثاني (إبداعية تحقيق الذات) فالإبداع العلمي والعلمي الذي يستند على موهبة خاصة يطمح أيضاً إلى تحقيق الذات، ولكن إبداعية تحقيق الذات كثرة إنسانية، لا تقتصر فقط على الأدب، والفنون، والعلوم، بل على كل نشاطات الإنسان، وهو ما يعني أن نزعة تحقيق الذات أكثر شمولاً واتساعاً من الإبداع العلمي والأدبي والعلمي (شاكر عبد الحميد، 1992).

ويتطلب تحقيق الذات بالمعنى الثاني لدى (ماسلو) عدداً من الخصائص، منها الإدراك الكلي (بما يشمل من امتناع على الخبرة، ونقص التصليب، والقدرة على النفاذ، وتحمل الغموض، وتقبل المعلومات الكثيرة المتصارعة) والبساطة (بما تنطوي

عليه من تلقائية، وبرادة وتحرر من القوالب المتجمدة)، وحل الثنائيات المتعارضة (والتي منها ثنائية الأدائية مقابل الغيرية، والمعرفة مقابل العاطفة، والرغبة مقابل الحقيقة، والعمل مقابل اللعب)، والألفة مع المجهول، والمرور بخبرات الدروة، والتحرر من الخوف، والسعي نحو الكفاءة والسيطرة

وكما هرق (ماسلو) بين إبداع الموهبة، وإبداع تحقيق الذات مير كذلك بين ثلاثة مستويات للإبداع أطلق على النوع الأول اسم (الإبداع الأولي) وهو الإبداع الذي يستعيد من العمليات لأولية، أي يعتمد على ما في داخل الإنسان من أحلام وتخييلات، وعمليات خيال، وميول للعب، والحب، والمكافأة الخ وأطلق على المستوى الثاني من الإبداع اسم (الإبداع الثانوي) الذي يعتمد على عمليات التفكير الواقعية، ويتضمن نسبة كبيرة من نواتج أو منتجات التي تحدث على أرض الواقع وتؤدي إلى إتجاهات عمية والتي تعتمد أساساً على استيعاب وامتنصاص أفكار الآخرين (مثل الكباري، والمارل، ولسيارات والعديد من التجارب العلمية، والكثير من لأعمال الأدبية) أما النوع الثالث فأطلق عليه الإبداع المتكامل وهو يستعيد من هذين السطحين من الإبداع بتتابع ناهج بينهما، بحيث تكون عمليات الإبداع الأولية سابقة على العمليات الإبداعية الثانوية، وقد جاءت الأعمال الإبداعية العظيمة في الفن، وفلسفة، والعمل - في رأي (ماسلو) - من خلال مثل هذا النوع الأخير من الإبداع (شاكر عبد الحميد، 1992)

#### خامساً: تفسير النظريات الاجتماعية النفسية للإبداع

تعرفنا على تفسير الإبداع من وجهات نظر نظريات مختلفة لعلم النفس، ولبي أكدت على العلاقة بين الشخصية وعملية الإبداع، وناقشها، ويلاحظ أن مثل هذه التفسيرات لم تلتفت كثيراً إلى دور المناخ الاجتماعي النفسي في السانح لإبداعه ولذلك ظهر التفسير الاجتماعي النفسي للإبداع في إطار المطلقات لأتية.

##### 1 الإبداع عملية عمية اجتماعية

2 تظهر استجابة الفرد، والتعبير عن النفس تلقائية تحلو من الإتساع للمعايير السائدة في مجال معين، والتغلب على صغوط الامتثال والمحاكاة

3 الإبداع عملية عمية اجتماعية تتضمن ثلاثة جوانب هي العقلية، والاعمالية والأدائية، فالجانب العقلي يتضمن (التفكير) تجاه المشكلات أو الظواهر بطريقة



جديدة. ويولد هذا التفكير شحنات انفعالية وجدانية (كالتفلق، الخوف، الرضا، الهجة)، ومن ثم قد يتجسم هذان الجانبان في أداء إبداعي ظاهر للأحريين، من خلال العمل الإبداعي مثل الاكتشاف، والاختراع، والعمل لمسي (مسعد الدين إبراهيم، 1985)

4 يحتاج الإبداع إلى مباحث اجتماعية ومصاحبات معسية كي يتجسد في شكل عمل أو أداء ظاهر

ويظهر أصحاب هذا الاتجاه إلى أن الأفراد جميعاً لديهم القدرة على الابتكار، وأن تحقيق هذه القدرة يتوقف إلى حد كبير على المناخ الاجتماعي الذي يعيشونه وأن الاختلاف بين الأفراد ما هو إلا اختلاف في الدرجة فإذا كان المناخ الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد خالياً من الضغوط فإن ما لدى الفرد من طاقات ابتكارية ستزدهر لأن الابتكار لا يمكن أن يكون ناجحاً من مجرد قدرات لدى الفرد تؤدي إلى ظهور إنتاج فريد بل إن هذا الإنتاج يكتسب جدته وتفرده السبي من تلك العلاقة بين الفرد وبين سمات البيئة الاجتماعية

ولذلك يرى أصحاب النظرية الاجتماعية أن الفن ليس إنتاجاً فردياً، ولا يعزى إلى لفظة فردية، بل هو إنتاج جمعي والفن عندهم ظاهرة اجتماعية، فكل من وليد عصره، ويتلاءم مع الأفكار السائدة في وضع تاريخي محدد، ومع طموحات هذا الوضع، ومع حاجاته وآماله، وتبعاً للأوضاع الاجتماعية المتباعدة ولاحتياجات الطبقات الاجتماعية.

وتعمل النظرية الاجتماعية كثيراً على التنشئة الاجتماعية في تنمية الإبداع وتطوير إمكاناته لدى الأفراد، والحديث عن التنشئة الاجتماعية يعني بيان الظروف والشروط الثقافية والتربوية التي يعيش فيها الفرد، ومن ثم تؤثر على سلوكه وتحدد اتجاهاته وقيمه في إطار تنمية أو إحياء القدرات الإبداعية، مثال ذلك الكشف عن طبيعة ودور المناخ الأسري والاتجاهات الوالدية في تشئة الطفل، والقيم الاجتماعية السائدة في العلاقات الأسرية، وأساليب التنشئة هل تعتمد على التفرغ والتأنيب أم الإيحاء والتعليم؟ وهل تحبذ سلوك الطاعة والانصياع أم حرية التعبير وتنمية الاستقلالية؟ وما موقعها من المرء طملاً في البيت وإنساناً مواطناً في المجتمع إذا ما

نجراً وخرج على المطية وأتى مجدّد غير مألوف، إذ ثمة بيئة تكبت وأحرى تهيب  
عوامل الحفز

والنسبة للمصاحبات النفسية والاجتماعية للإبداع، فإنها تتمثل في العوامل  
النفسية الاجتماعية الوسيطة التي تربط بين التفكير والأداء الإبداعي وأنها (سعد  
الدين إبراهيم، 1985):

- 1 الشعور بالأطمئنان النفسي.
- 2 احترام الذات من قبل الآخرين المهمين للفرد
- 3 توقع الآخرين المهمين لأداء أفضل من الفرد
- 4 تمتع الفرد بهامش أكبر من الحرية
- 5 تعود الفرد على درجة أكبر من المسؤولية
- 6 تلقي الفرد لمكافأة فعالة (مادية أو رمزية) عند كل أداء أفضل
- 7 عدم التعرض للعقاب المؤلم عند العثّل في أداء الأفضل.
- 8 تشجيع المحاولة المتكررة إلى أن يتم الأداء الأفضل

ويلاحظ من فحص العوامل النفسية الوسيطة للإبداع (مساخ لايتكارسية) أنها  
تطوي على تفاعل مع البيئة الاجتماعية أي أنها عوامل (نفسية اجتماعية)، مثل  
الشعور بالأطمئنان النفسي الذي يأتي للفرد من خلال علاقات الدعم والقبول ولحبة  
من الفريقين والمحيطين به أما مصطلح (الآخرين المهمين) فيشير إلى الأشخاص  
الآخرين الذين يكن لهم المبدع إحاسيس حب وتقبل، ويحظون بمكانة مميزة لديه  
ويسعى للحصول على استحسانهم واحترامهم وقبولهم له

والمبدع الحيد هو الذي لا يقدم إلتاحه الإبداعي مجرداً عن الإحساس بالمسؤولية  
الاجتماعية تجاه الآخرين فالمبدع لا ينظر لإبداعاته على أنها أعمال مبتكرة وجديدة  
فحسب، بل يقوم بتوجيهها وفق منظور اجتماعي يساعده على تعبئة طاقاته نحو إبداع  
أعمال أو تساعد على التقدم بحياة الناس وتحقيف معاناتهم، لذا فإن الأشخاص الذين  
يفنون أعمارهم في ابتكار وسائل ومكتشفات جديدة للتغلب أو تدمير حياة البشر قد  
يكونون مبدعين، ولكن للأسف فإن إبداعاتهم من السوء الهدام والذي يفتر إلى

الإحساس بالمسؤولية، الاجتماعية المتمثل في الحفاظ على القيم، الإنسانية والاجتماعية الشناءة (عبد الستار إبراهيم، 1985).

وفي كتابه (العقول المبدعة Creating Minds) وضع جاردنر (1993) تصوراً للإبداع وتسميته يؤكد على العلاقات المتبادلة Interrelationships التي تتمثل في العلاقة بين الطفل والمعلم، والعلاقة بين الفرد وعمله، والعلاقة بين الفرد والآخرين في عالمه، وثمة قضيتان هامتان اتبعنا عن دراسة جاردنر التحليلية لحياة فرويد، بيكاسو P. Picasso استرأفانسكي Stravinsky، إليوت، جراهام، وعاندي، القضية الأولى تتمثل في دور القوى الاجتماعية والوجدانية Affective التي كانت تحيط بالمبدع ولقصة ثانية تتمثل في لتفحيط التي قدمها المبدع في سبيل ما يقوم به من عمل، يتساوى في ذلك ما يقوم بعمل علمي أو إبداعي وفي موسيقي أو روئي أو سياسي فكانت طرائق عاندي لتحرور والاستقلال تسم بقدرة إبداعية لها طابع المفاجأة الخلاقة في عصره

ويتحدث أندرسون Anderson عن الإبداع في مجال العلاقات الاجتماعية أو ما يسميه (بالإبداع لاجتماعي)، ويجدها أندرسون قائلاً "الإبداع في مجال العلاقات الاجتماعية هو ما يتطلب الذكاء والإدراك السليم والحساسية واحترام الفرد، والجرأة في التعبير عن الأفكار، واستعداد الفرد للدفاع عن معتقداته

كما سبق يتضح أن أصحاب وجهة النظر الاجتماعية عند دراستهم وتفسيرهم للإبداع، أكدوا على دور المناخ الاجتماعي النفسي وأساليب التنشئة الاجتماعية المتصفة بالحرية، والديمقراطية واحترام الفرد، كحاصل للإبداع الفردي والجماعي في إطار الحس بالمسؤولية الاجتماعية، والحفاظ على القيم الإنسانية الاجتماعية التي تحمل من الأعمال الإبداعية وسائل بهاء لتحقيق المزيد من سعادة الناس ورفاهيتهم

#### سادساً: تفسير النظريات العاملية للإبداع

تفسر هذه النظريات، ظاهرة معينة في ضوء عدد قليل من العوامل، ويستخدم أصحاب هذا الاتجاه أسلوب التحليل العاملي في تحليل البيانات مثل تفسير مسيرمان الذي يفسر الابتكار في ضوء ذلك العامل العام ويتفق معه (كاتل) بينما صنف (دافيز) قدرات أو عوامل الإبداع إلى:

- الطلاقة - تطوير التفسيرات - القدرة على التنبؤ بالنتائج
- الإسهاب/ التعصيل - الحدس - التفكير المطلق
- المرونة - التركيز - الأصالة
- التحديد - التفكير المقارن والمجاري - التحويل
- التنظيم - التركيب - التصور (التخيل)
- القدرة على تعرف المشاكل - الحساسية تجاه المشكلات

ورأى (جيلفورد) وهو من أبرز أصحاب هذه الطريقة، أن الإبداع هو تنظيم يتكون من عدد من القدرات العقلية منها الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية تجاه المشكلات، وهذه القدرات العقلية تعني قدرة الفرد على إنتاج الجديد في عالم الأفكار وفي مناسط الحياة المختلفة، وهذا الإنتاج لا بد أن يتميز بالحدة في زمن معين، وضمن مواقف معينة وطبقاً لشروط معينة، يمكن قياسها، ويميز جيلفورد في هذا الصدد بين نوعين من التفكير

التفكير المتقارب أو المتحد Convergent والتفكير المطلق Divergent والتفكير الأول يعني أن هناك إجابة صحيحة لما يفكر فيه الفرد، وأن إجاباته محدودة بما يوجد في المجال موضوع التفكير، أما التفكير المطلق فيتميز بانطلاقة صاحبه غير الشائع والمألوف، وهذا النمط من التفكير يكمن وراء كل إنتاج إبداعي

ويندرج تحت هذا التفكير المطلق - فيما يرى جيلفورد - عدد من العوامل العقلية منها، والقدرات المتمثلة في الطلاقة بأنواعها اللفظية ولارتيباطية والتعبيرية والفكرية، والمتمثلة في المرونة بنوعها (التلقائية والتكيفية)، ثم الأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة التحديد أو إعادة التنظيم التي توصل لإدراك العلاقة

وقد حاول بعض العلماء أن يحددوا معنى الإبداع في ضوء بعض العوامل العقلية، والتي يمكن من خلالها تفسير العملية الإبداعية، وعلى رأس هؤلاء العلماء يأتي جيلفورد (1950) الذي رأى أن الإبداع هو تنظيمات من عدد من القدرات العقلية بسيطة، وأن هذه التنظيمات تختلف باختلاف مجال الإبداع ويذكر من هذه القدرات، عوامل الطلاقة والمرونة والأصالة وهذه لعوامل الثلاثة تعني قدرة الفرد على إنتاج الجديد الذي لا بد وأن يتميز بالحدة، في زمن

معين، وضمن مواقف معينة، وطبقاً لشروط معينة وهذه القدرات يمكن قياسها عن طريق الاختبارات التي وضعها (جيلفورد) والتي يفترض فيها ارتباطها بالقدرة على الإنتاج الإبداعي.

حدد (جيلفورد) الأبعاد المختلفة للنشاط العقلي للفرد في إطار ثلاثة أبعاد رئيسية هي العمليات العقلية التي تحدث، والمحتويات أو المادة المستخدمة في العملية، ونواتج تلك العملية كما يرى أن التفكير التباعدي هو أقرب للعمليات العقلية إلى التفكير الإبداعي، وقد حدده بالعوامل العقلية التالية

1. الحساسية للمشكلات وتقع ضمن بُعد التقويم
2. عوامل الطلاقة ومنها اللغوية والارتباطية والتعبيرية والعكسية
3. عوامل المرونة وهي المرونة التكميلية والمرونة التلافيفية.
4. الأصالة.

ومن الملاحظ الرئيسية لتصور (جيلفورد) عن الإبداع:

1. أن هناك فروقاً بين الابتكار والإنتاج الابتكاري، فقد يتصف الفرد بصفتي المبتكرين غير أنه لا يقدم إنتاجاً ابتكارياً، فهو لا يقدم الإنتاج الابتكاري إلا إذا توافرت لديه الظروف البيئية
2. الإنتاج الابتكاري لا يتوقف على قبول الجماعة له أو مدى انتفاعها منه، فيرى أن توافر شرط الحدة (بصرف النظر عن قيمته أو مدى تقبل المجتمع له) شرط للابتكار
3. لقدرات الابتكارية هي قدرات عقلية معرفية، وتقع ضمن قدرات التفكير التباعدي مثل عوامل الطلاقة وعوامل المرونة وعامل الأصالة، وتدخل بعض هذه القدرات ضمن مفهوم الذكاء إذا نظر إليه نظرة أوسع من النظرة التقليدية
4. القدرات العقلية التي تسهم في عملية التفكير الابتكاري لا تنحصر في مجموعة قليلة من الناس بل تنتشر بين الناس جميعاً، وهم يختلفون في درجة ما لدى كل منهم، من تلك القدرات
5. بالرغم من أن القدرات العقلية، التي تقع في نطاق التفكير التباعدي هي القدرات الابتكارية الأساسية، إلا أن ذلك لا يعني أهمية قدرات عقلية أخرى في مجال

الإنتاج الابتكاري، فالابتكار في الرياضة يحتاج إلى قدرات عقلية تختلف عن الابتكار في العلوم.

6 لا ابتكار عملية عقلية، فيها يحتاج النتائج الابتكاري إلى القدرات العقلية، مع توافر عدد من العوامل الدافعية، مثل الميل إلى التفكير التباعدي وتحمل الصعوبات، وأيضاً عوامل افعالية مثل الثقة بالنفس، والميل للمحاطرة، والاستقلال في التفكير.

مواقع التفكير الابتكاري داخل مصقوفة (جيلمورد)

قدم (جيلفورد) تصوراً نظرياً للإنتاج الابتكاري من خلال نظريته العامة عن التكوين لعقلي، وقد بدأ جيلفورد 1959 تحديد الأبعاد المحتملة للششاط العقلي للفرد وجاء تحديده لذلك الشاط في ثلاثة أبعاد

أ. بُعد العملية العقلية يتضمن العمليات الآتية:

أ. التعرف Cognition: وهو عملية عقلية يحدث في أنائها تعرف الفرد على جوانب خبرته

ب. التذكر Memory: وهو عملية عقلية يعمل على احتفاظ الفرد بما مر به من خبرات واسترجاع ما يود استرجاعه حين يربح في ذلك.

ج. التقويم Evaluation. وهو عملية عقلية تهدف إلى إصدار أحكام على ما يواجه الفرد من خبرات

د. التفكير الإنتاجي Productive Thinking: وهو العملية العقلية التي تبدأ عند مواجهة الفرد لمشكلة تحتاج إلى حل.

وهناك نوعان من الحلول:

- حلول سبق وجودها، وتعارف عليها الناس، وهي نتج من عملية عقلية يطلق عليها التفكير التقاربي أو المحدد Convergent Thinking

- حلول يقدمها فرد لمشكلة ما، لم يسبق وجود هذه الحلول، وتلك الحلول هي نتاج عملية عقلية يطلق عليها التفكير التباعدي أو المنطلق Divergent Thinking

## 2. بُعد محتوى العملية العقلية:

قسم محتوى العملية العقلية أو المادة التي تستخدم في إثباتها، على أربعة أنواع، هي:

أ. الأشكال Figural

ب. الرموز Symbolic.

ج. التركيبات اللغوية أو المعنى Semantic

د. السلوك Behavioral

## 3. بُعد نواتج العملية العقلية وهو ويشتمل على ستة أنواع هي.

أ. الوحدات Units.

ب. الفئات Class.

ج. العلاقات Relations.

د. التنظيمات Systems

هـ. التحولات Transformations

و. التضمينات Implications

## نموذج التكوين العقلي المعدل لجيلغورد

أعاد (جيلغورد) صياغة نموذجهُ للتكوين العقلي (SOI) الثلاثي الأبعاد المتعدد القدرات وفقاً للمحددات التالية:

البُعد الأول: ويتعلق بالمادة أو المحتوى موضوع المعالجة وينقسم إلى خمس محتويات هي

1. المحتوى البصري ويتعلق بالأشياء المحسوسة التي تستقبل بصرياً كالأشكال والرسومات

2. المحتوى السمعي: ويتعلق بالمثيرات التي يمكن استقبالها سمعياً

3. المحتوى الرمزي ويتعلق بالمحتوى الرمزي كالحروف و لأرقام أو أي صيغة أخرى

4. محتوى المعاني. ويتعلق بأي محتوى تأخذه المعاني اللفظية أو الأفكار

5. المحتوى السلوكي: ويمثل هذا المحتوى الذكاء الاجتماعي ويتعلق بالقدرة على استقبال وتفسير أفكار ومشاعر ومواقف الآخرين في التفاعلات لصریحة البعد الثاني: ويتعلق بالعمليات التي تعالج المحتوى وينقسم هذا البعد إلى مست عمليات هي

1. المعرفة: وتتعلق بالتعرف على المعلومات والاكتشاف منها لمتطلبات المشير أو الموقف أو السؤال

2. ذاكرة التسجيل: وتتعلق بتسجيل المعلومات والاحتفاظ بها للاستفادة العفوية أو لفترة قصيرة من الزمن أو بعد تذكر مجموعة من الفقرات أو بمعنى آخر ذكره التسجيل والاحتفاظ قصير المدى

3. ذاكرة الاحتفاظ: وتتعلق بالاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول تزيد على عدة أيام وبمعنى آخر ذاكرة الاحتفاظ طويل المدى

4. الإنتاج التباعدي: ويتعلق بعملية التفكير في إشراج حلول متعددة للموقف المشكل أو التفكير في المجالات متشعبة أو برواها ذهنية مختلفة أو توظيف البساء المعرفي للمرء لإنتاج أنماط مختلفة من الأفكار لمعالجة مشكلة محددة

5. الإنتاج التقاربي: وتتعلق هذه العملية بإنتاج الحل الصحيح أو الاستجابة الصحيحة أو المناسبة للموقف المشكل من خلال المعلومات المعطاة أو من خلال تذكر المعلومات السابق استيعامها أو الاحتفاظ بها

6. التقويم: وتتعلق هذه العملية باتخاذ القرار المناسب أو إصدار الحكم التقويمي الصحيح وذلك بالنسبة لمدى دقة وملاءمة معلومات معينة لموقف معين أو مشكلة معينة أو استشارة معينة

البعد الثالث: ويتعلق بالصعب أو الواتج التي تنتج عن معالجة العمليات للمحتوى أو تفاعل العمليات مع المحتوى، وهي

1. الوحدات: وتتعلق بوحداث المعلومات المتميزة بداتها التي تمثل أسسط صورة أو صيغة ممكنة لهذه المعلومات مثل كلمة معينة أو تصور معين أو فكرة معينة

2. لغشات: وهي عبارة عن تجميعات أو تصنيفات لوحداث المعلومات وفقاً



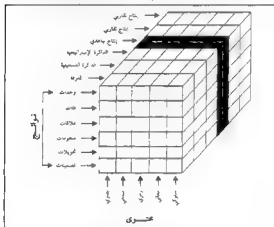
للمخصائص المشتركة التي تجمع بين الوحدات

3. العلاقات: وتشير إلى العلاقات التي يمكن اشتقاقها من بين وحدات لمعلومات مثل علاقات التشابه أو التضاد أو التقابل أو الاختلاف.

4. المنظومات: وتتعلق ببنية أو تركيب أو صياغة منظومات أكثر تعقيدا من المعلومات، المتاحة كالمبادئ والنظريات والمنظومات الشرية

5. التحولات: وتتعلق بالتعديلات أو، التغيرات أو التحولات التي يمكن إحداها على المعلومات السابق استنباطها أو معرفتها

6. التفسيرات: وتتعلق بالاستدلالات أو التبريرات التي يمكن رسمه أو تصورهما أو اشتقاقها من المعلومات الحالية والتي يمكن تطبيقها على الأحداث المقلدة



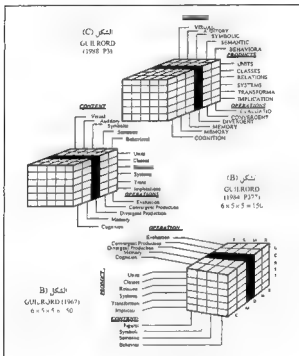
الشكل (21)

موقع قدرات التفكير الابتكاري في نموذج (جليفورد) المعدل عام 1989

أما عن موقع قدرات التفكير الابتكاري في نموذج (جيلفورد) المعدل فيمكن تحديده من خلال التحليل ثلاثي الأبعاد مستنداً ببعدي العمليات، وبصفة خاصة عملية الإنتاج التباعدي، ومن ثم نحصل على 30 قدرة مختلفة في المحتوى والنواتج (عمليات  $\times$  مودن  $\times$  محتوى = قدرة) يمثلها الجزء المظلل في الشكل السابق ( $1 \times 6 \times 5 = 30$  قدرة)، ويمكن صياغتها على النحو التالي بالأسئلة للمحتوى البصري، وهو يتضمن ست قدرات هي

1. القدرة على الإنتاج التباعدي للوحدات البصرية
2. القدرة على الإنتاج التباعدي للنفقات البصرية
3. القدرة على الإنتاج التباعدي للعلاقات البصرية
4. القدرة على الإنتاج التباعدي للمظومات البصرية
5. القدرة على الإنتاج التباعدي للتحويلات البصرية
6. القدرة على الإنتاج التباعدي للتصميمات البصرية.

ونعتمد الطريقة يمكن صياغة قدرات المحتوى السمعي، المحتوى الرمزي، محتوى المعاني، المحتوى السلوكي، وبذلك نحصل على 30 قدرة كما سبق ذكر ذلك



الشكل (12)  
تطور عدد اللدات العقلية (اللائية والإبداعية) عند جيلورد

## الجدول (9)

قدرات الابتكارية التي يشملها محتوى المعنى Semantic  
والتي حددها جيلمورد وهوفنر Hoepfner (1966)

| القدرة العقلية            | العملية العقلية | الناتج  | نوع المهمة التي يمكن استخدامها لقياس تلك القدرة  |
|---------------------------|-----------------|---------|--|
| لصيرة عقلية               | معرفة           | تصميمات | تقديم قائمة ستة طرق مختلفة لإنهاء مهمة معينة   |
| الطلاقة اللغوية           | الإنتاج الشاعدي | وحدات   | كتابة أسماء أشياء صحيحة ومناسبة لأشياء معروفة جيداً، مثل الأشياء التي تكون بصاء وصالحه للأكل |
| المرونة لتفانيات ذات معنى | إنتاج شاعدي     | كلمات   | قائمة باستخدام قلم رصاص من الخشب   |
| العلاقة لارتباطية         | إنتاج شاعدي     | علاقات  | يكتب مترادفات لعدد من الكلمات مثل كلمة (صعب)   |
| الطلاقة التعبيرية         | إنتاج شاعدي     | نظم     | بناء جمل متعلقة مكونة من أربع كلمات ذات أربعة حروف معينة (مثال تلك و .. ف .. ي .. من ..)     |
| الأصانة                   | إنتاج شاعدي     | تحولات  | مهاراة كتابة صوان لقصة قصيرة، تقديم تداعي بعيد، مثل مترنات الأحداث التي تتبع حدث معين        |
| التصميم دور المعنى        | إنتاج شاعدي     | تصميمات | إضافة إجراءات مفصلة محتاجها لعمل خطة بحث ناجحة   |
| إعادة التصعيد دي المعنى   | إنتاج شاعدي     | تحولات  | تسمية شيء ما، بتركيب شيئين معطين   |

وقد اعتمد سبيرمان (Spearman, 1931) في تفسيره لأهم الصفات النفسية التي تحدد المعنى العام للإبداعية على عشرات التجارب التي قام بها هو وأتباعه خلال الربع الأول من هذا القرن، التي كانت تهدف في جوهرها الكشف عن أكثر الاحتمالات تشعباً بهذه القدرة وقد دلت نتائج هذه الدراسات على أن مدى تشعب أي اختبار يرجع في جوهره إلى ثلاث دعائم رئيسية أطلق عليها (القوانين الإبداعية) وهي

1. قانون إدراك الخبرة الشخصية: (أي خبرة في حياة الفرد تميل مباشرة إلى معرفة خصائصها، ومعرفة هو نفسه). يهدف هذا القانون إلى توضيح المداخل الرئيسية للمعرفة الشرية، وموقف العقل منها، أيًا كان نوع الخبرة، قد تكون إدراكية في جوهرها، وقد تصبح انفعالية.
2. قانون إدراك العلاقات: (عندما يواجه العقل شيئين أو أكثر فإنه يميل إلى إدراك العلاقة أو العلاقات القائمة بينهما). فالعلاقة بين الوردية الحمراء والدم علاقة لونية تحدد فكرة التشابه القائم بينهما والعلاقة بين الليل والنهار علاقة تضاد تحدد الاختلاف بينهما
3. قانون إدراك المتعلقات: (عندما يواجه العقل متعلقاً وعلاقة فإنه يميل مباشرة إلى إدراك المتعلق الآخر) مثل العلاقة بين الأبيض والأسود مثل العلاقة بين النور والظلام ويدل هذا القانون عكس الفكرة التي تدل عليها قانون العلاقات وذلك لأنه يستعين بالعلاقة لاستنتاج المتعلق المجهول، في حين استعان القانون السابق بالمتعلقات لاستنتاج العلاقة المجهولة (عبد الحليم السيد، 2000)



## الفروق بين الجنسين في الإبداع، ونموها خلال مرحلة الطفولة

الفروق بين الجنسين في الإبداع

نمو الإبداع خلال مراحل العمر

نمو مهارات الإبداع

مراحل نمو الإبداع عند (أوريان)

استقرار الإبداع في مرحلة الرشد





## الفصل التاسع

### الفروق بين الجنسين في الإبداع، ونموها خلال مرحلة الطفولة

#### الفروق بين الجنسين في الإبداع

يرى فريق من الباحثين أن الفروق بين الجنسين في الابتكار ترجع إلى عوامل طبيعية (استعدادات) أما الفريق الآخر فإنه يرجعها إلى عوامل ثقافية اجتماعية ويستند أصحاب وجهة النظر الأولى إلى أن الابتكار يتفق مع طبيعة الرجل أكثر مما يتفق مع طبيعة المرأة، وذلك لأن الابتكار يحتاج إلى شخصية مستقلة، جريئة، شائرة، تحب المحاطرة والتجديد أو الأصالة أما تكوين المرأة الحسني والنفسي فإنه يميلانها تنزع إلى الاستقرار والحياة الأليفة وقد تأيد هذا التفسير من الدراسات التي تشير إلى ارتباط الابتكار بصفة الذكورة أكثر من ارتباطه بصفة الأنوثة. وأن سمة الذكورة لدى المبتكرات أعلى منها عند غير المبتكرات.

ويرى أصحاب وجهة النظر الثانية أن اختلاف السياق الثقافي الاجتماعي يشجع استعداد الرجل دائما، أكثر مما يشجع المرأة على تنمية استعدادها المتساوي فطريا مع استعداد الرجل على الابتكار. حيث يرى سوفي (1983)، حنورة (1979)، وناهد رمزي (1976)، وعبد الحليم السيد (1974)، وحسن عيسى (1979) أن السلوك الابتكاري يتأثر على حد كبير بالسياق النفسي والاجتماعي والوجداني والمعرفي المحيط بالفرد، مما يؤدي إلى وجود فروق بين الأفراد داخل الجماعة الواحدة، وكذلك أيضاً الفروق بين الجماعات، ويرجع ذلك إلى التأكيد الثقافي على سوع معين من الأنشطة يعتمد على نوع الفرد، فقد يصل إلى الضغط في اتجاه تشكيل خصائص دافعية وشخصية ومعرفية للإمات بشكل لا يتفق بالضرورة مع ما يشكل لدى الذكور.

وقد أيدت عدة دراسات، ومنها ما توصل إليه نوراس وآخرون، في دراسات مسحية تتبعية بالمجتمع الأمريكي من عام 1960 وحتى عام 1972، أنه إذا حافظ المجتمع وثقافته على نظرة تعارفة للجسدين وتشتهم الاجتماعية بصورة مختلفة، تظل الفروق بين الجسدين في الابتكار.

ووجدت نار (Tara, 1981) أن الذكور المراهقين بالهند الذين تتراوح أعمارهم ما بين 13 إلى 15 عام أكثر تفوقاً من الإناث في أصالة الأشكال، بينما الإناث أكثر تفوقاً من الذكور في الأصالة اللفظية، وأن التعارض في النتائج بين أحسن قد ترجع إلى نوع ومحتوى اختبار الابتكارية المستخدم (لفظي - شكلي).

وفي دراسة أوجلتري (Ogletree 1971) والتي تمت على عينة كبيرة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في كل من إنجلترا، واسكتلندا، وألمانيا، وجدت أن البنات الإنجليزيات والألمانيات يتفوقن على الأولاد في كل اختبارات الابتكارية (اللفظية، والقائمة على الأشكال) بينما لم تتفوق البنات الاسكتلنديات على الأولاد وإن كانت متوسطات درجاتهن في الابتكارية المعتمدة على الأشكال أعلى من متوسطات الأولاد، ولكن لم تصل هذه الفروق إلى حد الدلالة الإحصائية.

وفي دراسة قام بها حسين (Hussain 1974) عن الفروق بين الجسدين في الابتكار، حيث كت عينة البات من البيئة الحضرية، في حين كانت عينة الذكور من البيئة الريفية البسيطة أظهرت النتائج أن البنات يتفوقن على البنين بشكل دال إحصائياً في اختبار الاستعدادات عبر المألوفة. وقد أرجع الباحث ذلك، إلى مستوى الطبقة الاقتصادية والاجتماعية المرتفعة، الذي كانت تنتمي له عينة البنات.

واهتم شاكر عبد الحميد، وعبد اللطيف خليفة (1990) في دراستهما بالكشف عن طبيعة الفروق بين الجسدين من تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصفين الثالث ولسادس) في حب الاستطلاع، وبعض قدرات الابتكارية (الطلاقة، والمرونة، الأصالة)، والمقارنة بين طبيعة هذه الفروق والارتباطات في شكلها العام لدى التلاميذ الأصغر والأكبر سناً وشملت العينة 366 تلميذاً وتلميذة، طبق عليهم مقياس حب الاستطلاع الاستجابي والشكلي، واختبار ثورانس للتفكير الابتكاري وأظهرت

التائج وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الطلاقة و لأصالة دون المرونة لصالح الذكور في الصف الثالث، وأصبحت هذه العروق في صالح الإناث في الصف السادس. ولم يرتبط حب الاستطلاع والابتكار سواء لدى الذكور أو الإناث في الصف الثالث، بينما ظهرت علاقة ارتباطية بين حب الاستطلاع والأصالة والمرونة لدى إناث الصف السادس دون الذكور، ولا توجد ارتباطات دالة بين حب الاستطلاع والطلاقة لدى الذكور والإناث.

أما دراسة سناء علي محمد (1991) فقد هدفت إلى فحص لعروق في الأدب الابتكاري بين الذكور والإناث في الريف والحضر، وذلك من خلال عينة تضمنت 67 تلميذا وتلميذة من إحدى مدارس محافظة الجيزة، و64 تلميذا وتلميذة من الريف، وجميع أفراد العينة من الصف الخامس، ومتوسط عمرهم 11 سنة واستخدمت اختبارات قدرات التفكير الابتكاري (الصورة - أ) لقياس القدرات الابتكارية الأساسية (طلاقة، ومرونة، وأصالة) وبيت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين ذكور الريف وذكور الحضر في الطلاقة والمرونة والأصالة لصالح ذكور الحضر، وبين إناث الريف وإناث الحضر، في المرونة لصالح الحضر، ولا توجد فروق دالة إحصائية بينهم في الطلاقة والأصالة. وكذلك لا توجد فروق دالة بين ذكور وإناث الريف في جميع المتغيرات، مع وجود فروق دالة بين ذكور وإناث الحضر في الأصالة لصالح الذكور، ولا توجد فروق في الطلاقة والمرونة

وفي دراسة سوزان أحمد، (1983) على أثر استخدام أدوات اللعب على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الحصانة أشارت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة في التفكير الابتكاري بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية وأنه توجد فروق بين الجنسين في الابتكار لصالح الذكور، وأشارت دراسة سناء نصر، (1985) عن قياس التفكير لابتكار لدى الأطفال من سن 3 إلى 7 سنوات، وجود فروق ذات دلالة في أبعاد التفكير الابتكاري بين الأطفال لصالح الأطفال في السن المرتفع وأنه توجد فروق ذات دلالة بين الأطفال ذو المستويات الاجتماعية الاقتصادية الثقافية المحتملة لصالح المستوى المرتفع وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين في القدرة الابتكارية

وفي دراسة رنس ( Runec, 1986 ) للتنبؤ بأداء الأطفال الابتكاري تم تطبيق اختبار (ولش) و(كوجين)، توصلت الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في الرسم ولكتابة والموسيقى، بينما تفوق الذكور في العلوم والحساب في بعدي التفاصيل والمرونة، كما أن التنبؤ بالابتكار يرتبط بالأداء الابتكاري ولا يرتبط بالذكاء

وفي دراسة هوسفر (Hoeever, 1990) بهدف معرفة طيعة التفكير الابتكاري لدى أطفال الصف الخامس الابتدائي، للتأكد من مدى تأثير درجات الطلاقة على بعدي المرونة والأصالة، وقد وجد أن ارتباط مقياس المرونة يصل إلى 0.73 والأصالة 0.84، وهذا يحدث عندما يستبعد بعد الطلاقة مما يدعو إلى العودة إلى عملية تقويم البرامج التعليمية الخاصة بالأطفال في المدارس العامة حتى يتم التفاعل بين الأبعاد الثلاثة - طلاقة - مرونة - أصالة - ودائما إعادة النظر بصورة دائمة ومستمرة في اختيارات الابتكار من حيث الصدق والثبات وتحليل محتويات هذه الاختبارات وحذف الأسئلة التي نأخذ دائما شكل أسئلة اختبارات الذكاء، والحاجة إلى تصميم اختبارات لقياس الابتكار كأداة وقدرة متخصصة في أداء معين والاعتماد بتطوير اختبارات التفكير الإبداعي الخاصة بالأطفال؛ والاعتماد بقياس التفكير التباعدي والتقاربي معا.

وفي دراسة جولد وآخرون (Dolars Golds, et al , 1992) لمعرفة الفروق بين الأطفال في التفكير التباعدي وجد أن الفروق كانت لصالح الإناث في الأداء على اختبارات الإبداعى سواء الألفاظ أو الأشكال، كما وجدت فروقا لصالح لصعوف الدراسية، لأعلى في أبعاد الابتكار (الطلاقة - الأصالة - المرونة - التفاصيل) أي أن تلاميذ الصف السادس والسابع والثامن كان أدائهم الإبداعى أكبر من تلاميذ الصفين الرابع والخامس.

وطبق اختبار الروشاخ في دراسة قامت بها سندرا (Sandra, 1986) لمعرفة الفروق بين الجسدين في العمليات الأولية للتفكير لبعد المرونة وحل المشكلات عند الأطفال بهدف دراسة التفاعل بين العمليات الأولية للتفكير، وعلاقته بالمرونة وحل المشكلات عند الأطفال بهدف دراسة التفاعل بين العمليات الأولية للتفكير، وعلاقته بالمرونة في حل المشكلات عند الأطفال من الصف الثالث إلى الخامس وقد وجدت

علاقة ارتباطية بين التحصيل المدرسي وحل المشكلات، كما توصلت إلى أن الاختبارات الإسقاطية غير المقيدة برمن معين تثري الخيال لدى الأطفال لتعتبر عن الطاقات الإبداعية، ويظهر ذلك من خلال اللعب أو كتابة قصة أو الرسم أو الموسيقى، وأكدت هذه الدراسة على أن اختبار الروشاش كأسلوب إسقاطي يساعد في الكشف عن العمليات الأولية في التفكير عند الأطفال، وكذلك التنويع بعدد الطلاقة والمرونة عند الأطفال.

وقد أشارت ميرليت فزاد (1991) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في قدرات التفكير الابتكاري لصالح الإناث في كل من عاملي الطلاقة والأصالة، وتفسر ذلك بأنه في ضوء الطبيعة الأنثوية وما تنصف به هذه الطبيعة من رقة وحساسية ومشاعر مرهقة تقتضيها طبيعة الأرونة وتدعمها ممارسات التنميط الجنسي للإناث وما ينطوي عليه من دلالات نسبية ومصاحبة ذلك لشعور الفتاة بالقيمة الشخصية، واللدنية مما يدفعها لاستغلال وقت الفراغ بطريقة مثمرة، والشعور بثقة الآخرين في كفاءتها الشخصية والابتكارية وتقديرهم الابتكارية وهي عوامل تروء الفتاة بالطاقة النفسية التي تساعدها على إسرار القدرات الابتكارية، والسيطرة على المعلومات والمهارات المتوفرة في المجال، والاستقلالية في الفكر والعمل والحساسية للمشكلات والمتعة في الحصول على الخبرات التي تحدي عقولهن وتشبع رغباتهن في استنتاج الأفكار وفتراح الحلول لما قد يتعرضن من مشكلات، فكل مهنة تمتلك القدرة على تأكيد ذاتها فيما تقدمه من إنتاج متميز، ولعل ما يساعدها على ذلك أنها تستطيع قيمة استثمار وقت الفراغ بطريقة فعالة ومثمرة، والسعي لتحقيق طموحاتها والوصول إلى مكانة عالية بين الآخرين.

وقد أجرى البهاوي دراسة (1996) عن مدى صلاحية بعض الاختبارات الإسقاطية للتنبؤ بالإبداع لدى عينة من الأطفال من سن 8 إلى 11 سنة، وقد وجد أن جميع معاملات الارتباط بين اختبار تفهم الموضوع للأطفال (C.A.T) واختبار تورانس موجة ودالة لصالح اختبار تفهم الموضوع في أبعاد الأصالة والمرونة والطلاقة. ووجد أن الأعمال من 9-10 سنوات تفوقت على أعمال من 8-9 سنوات

كما يدل على أن الإبداع يتأثر بالعمر أي أنه كلما زاد العمر الرمزي زاد الأداء الإبداعي.

أما ما يتعلق بالعلاقة بين التفكير الإبداعي ومتغير الجنس، فقد توصل عبادة (1993) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين البنات والبنات في المرونة والأصالة والقدرة على التفكير الإبداعي لصالح عينة البنات، ولم تكن الفروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في الطلاقة.

وتوصل كل من فليس (Flynn, 1994)، وروس (Norris, 1995) إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس على قدرات التفكير الإبداعي، وتوصل (الصار ومزمل، 1996) إلى وجود فروق في الطلاقة والأصالة والقدرة على التفكير الإبداعي لصالح عينة البنات، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين البنين في درجات المرونة.

كما سبق تبين من معظم الدراسات السابقة أن الذكور أكثر تفوقاً من الإناث، خاصة فيما يتعلق بحل المشكلات، وذلك حتى مع مراعاة فئات كل من لذكور والإناث في الذكاء والقدرات العقلية والمعلومات المتعلقة بهذه المشكلات فقد أجري بحث في جامعة كاليفورنيا ثبت فيه أن عدد المتفوقين في التفكير الإبداعي من الذكور أعلى بكثير من عدد الإناث. وقد أرجع تايلور هذه الفروق إلى خبرات كل من الذكور والإناث في الممارسة المعاصرة.

وتبين كذلك أن الإناث أكثر اعتماداً على الغير وأقل طموحاً (Lambert, 1996) وأقل أصالة، وبالرغم من أن هناك نساء مبدعات إلا أنهى قليلات بالنسبة لعدد الرجال، وبما يرجع هذا إلى الفروق بين الجنسين كالضغوط Pressures التي تمارس على المرأة من أجل الامتثال أو طاعة الجماعة Conformity (حسن عبد لعال، 2002).

### نمو الإبداع خلال مراحل العمر

حاول تورانس ومزمل (1975) بجامعة مينسوتا أن يرسموا منحنيات نمو الابتكارية من الطفولة إلى الجامعة، وكانت هذه المنحنيات ذات طابع مختلف عن كل مظاهر النمو الإنساني الأخرى ففي سن ثلاث سنوات توجد زيادة تصل إلى قمتها في سن الرابعة والنصف، ثم يبدأ الانخفاض عند سن خمس سنوات أو في بداية رياض

الأطفال يتبع بزيادة مستمرة في الثلاث سنوات التالية التي تقابل الصف الأول ولثاني والثالث الأساسي. أما في بداية الصف الرابع فيوجد انخفاض ملحوظ في كل قدرات التفكير الابتكاري كما تنافس باحتيارات تورانس اللفظية والشكلية وفي الصف الخامس يحدث ما يسميه بانتعاش خاص عند السنين في عوامل لطلاقة ولروية وليس الأصالة كما يوجد انخفاض آخر في منحى التفكير الابتكاري في الصف السابع مع انتعاش في الصف الثامن، ويستمر النمو حتى يصل إلى القمة في الصف الحادي عشر، وأخيراً يوجد انخفاض بسيط في نهاية المرحلة الثانوية معنى ذلك وجود الانخفاضات في التفكير الابتكاري، ولعل أهمها ما يحدث في سن التاسعة أو العاشرة (Torrance, 1968)

وقد طرحت تفسيرات عديدة لهذه الانخفاضات بعضها تربط هذه الظاهرة بعمليات التنشئة الاجتماعية، والبعض الآخر ربطها بعمليات التعليم الذي يركز بشكل زائد على المهارات القراءة والكتابة والحساب والمعلومات وغير لشخص للشاطات اللمية، والبعض الثالث ربطها بطبيعة نمو التفكير لدى الأطفال في هذه المرحلة، وخاصة من منظور المراحل لدى (بياجي)، والبعض الرابع ربطها بالنمو الفسيولوجي للمخ الشفري خلال هذه الفترات (انظر من أجل المزيد من المعلومات حول عمليات الانخفاض والارتفاع في قدرات الخيال والإبداع عبر العمر (Nash, 1970, Torrance, 1965, 1969)، (زين العابدين درويش، 1974، سيد الطوب، 1986، شاكر عبد الحميد، 1989)

ومن الدراسات التي أجريت عن نمو المكونات الأساسية للابتكار وارتفاعها، ومعدل اتجاه هذا النمو تقدم العمر، دراسة زين العابدين درويش (1974) وقد شملت هذه الدراسة ثلاث مراحل عمرية الطفولة المتأخرة (تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي)، والمراهقة المبكرة (طلاب الصف الثاني الإعدادي)، ثم المراهقة المتأخرة (طلاب الصف الثاني ثانوي)، وطبقت عدة مقاييس للقدرات الابتكارية، بعضها يقوم على مصممون لفظي (مأخوذ من الدراسات العاملية لجيلفورد وزملائه)، وبعضها شكلي (مختار من بطارية تورانس لقدرات التفكير الابتكار). ومن نتائج هذه الدراسة أن الفروق في الأداء على المقاييس المستخدمة بين أطفال الابتدائي، وبين

طلاب الإحصائي كانت أكثر وضوحاً ودلالة من الفروق بين عينة الإحصائي وعينة الثانوي، وأن القدرات الابتكارية تنبع في نموها وارتقائها تعاقباً منتظماً مماثلاً للتعاكس في النمو لعقلي بصورة خاصة، وأن أهم فترة في نمو القدرات الابتكارية هي الفترة الممتدة من سني لطفولة المتأخرة إلى بداية المراهقة

وأُسفرت دراسة (ياماموتو) على الخفاض الكتابة، الإبداعية في الصفين الرابع والخامس، بالمقارنة الصف الثالث الابتدائي في حين استمر ارتفاع متغير الأصالة حتى الصف الخامس، وبدأ الانخفاض في الصف السادس وقد تكونت عينة لدراسة من 69 تلميذاً من أحد المدارس الابتدائية بأمريكا، واستخدم الباحث الصورة (أ) من مقياس القصص الخيالية.

وأشار وودورث Woodworth إلى أن القليل من الاختراعات العظيمة يمكن أن يظهر من متخففي العمر أو كبار السن، حيث أن فترة الخصوبة الإبداعية هي الفترة ما بين (20 - 40 عاماً)، ويتفق هتشينسون Hutchinson مع هذا الرأي، حيث يرى أنه لا يوجد إلا عدد قليل من المخترعين، في الأعمال المتقدمة، وكل ما يؤديه كبار السن في هذا الصدد، هو تقديم صياعات واضحة لاستبصارات سابقة، تمت في فترة عمرية مبكرة، وأن الصفة الوحيدة التي يتميز بها كبار السن، هي القدرة على الجهد العظيم، ويتفق بولسون Knowlson مع وجهتي نظر وودورث وهتشينسون، حيث أن الشخص متوسط الذكاء، حالياً ما ينتج أفضل أعماله فيما بين سن لعشرين و لأربعين، ثم تتناقص القدرات بعد ذلك، (اندهور (في. محمد الخولي، 1980)

وأكد كل من كراين وآخرون (Krapen, et al., 1988) وسميث وكارلسون (Smith and Carlsson 1990) أن حالة الهبوط حول عمر 6 سنوات وما بعدها، وما بين 10 إلى 16 سنة، تعتمد على الفرد والمجتمع في دراسة لكامب (Camp, 1994) سجل انهيار بعد الصف السادس، ووجد أوربان (Urban, 1991) دليلاً غير مقنع، على الرغم من أنه كان هناك هبوط حول عمر 6 سنوات، في واحد من الامتحانات العربية في اختبار الابتكار الذي استخدمه تدعم نتائج أوربان النتيجة التي أوردتها تورانس والتي بينت أن هبوط الابتكارية في عمر 6 سنوات، تعكس تأثير نظام الانصيابة المدرسي، والذي يؤدي إلى خفض استعداد الأطفال لأن يقوموا بما هو



مألف، وبين هيلر (Heller 1994) في ثلثيا انخفاضاً في الإنتاجية مع تزايد نظام الانضباط المدرسي.

وقد حدد أرست Arasteh العوامل التي قد تؤدي إلى فتور وإعاقة القدرة الإبداعية في مراحل العمر المختلفة حتى نهاية المراهقة بما يأتي

1. من سن 5-6 يستعد الطفل لدخول المدرسة وهو مغالب بأن يتعلم الطاعة وأن يكون مهذباً في سلوكه، فإذا اتخذت هذه التوجيهات شكلاً تسلطياً صارماً أو صجائياً فإنها تؤدي إلى خنق روح الإبداع لديه

2 من سن 7-10 تظهر الحاجة إلى الانضمام إلى جماعة معينة وهذا يتطلب أن تكون للطفل مكانة محددة ومعترف بها داخل الجماعة مما يتطلب منه الامتثال لقوانين الجماعة لكي يحصل على القبول من جانبها وإلا تهدد مركزه فيها وهذا يقيد انطلاقه وحرية التعبير.

3 من سن 13-15 سنة في بداية المراهقة وما يصاحبها من ضغوط اجتماعية تتعلق بعلاقته بالدور الاجتماعي المرتبط بالنوع أو بالجنس، وما يجب أن يفعله، وما لا يجب أن يفعله؛ هذا إلى جانب ضرورة الامتثال لقوانين الجماعة التي تصبح في هذه المرحلة أكثر تعقيداً وتقييداً وكل ذلك يخنق الإبداع ويكبت

4 من 17-19 يبدأ الفرد في التوجه لاختيار مهنة من المهن، فإذا كانت المهنة التي اختارها صارمة في قوابضها وروتينها، فإن قدراته الإبداعية تخنق إلى الأبد.

ويرى بياجيه أن تفكير الأطفال يصبح أقل تمركزاً حول الذات عندما يسمو بالأطفال معرفياً ويكونوا أكثر تمركزاً حول المجتمع (حيث يعطي الأطفال اهتماماً أكبر للقواعد الاجتماعية، واهتمام أقل للتعبير غير الخاص للقيود عن أفكارهم الذاتية) ولذلك فمن إنتاج الأفكار قد يتحول من التعبير غير المقيد إلى اتجاه الدقة والواقعية، مما يترتب على ذلك التحدار في تقديم ما هو غير مألف

ويتشتر كثيراً رأي القائل بأن شكل تفكير الشخص المتأخر في السن يكون دائماً محافظاً، وأن الطاعن في السن يستوعب دائماً بصعوبة، وخاصة المعارف والمعلومات غير العادية، مما يجعله لا يستطيع التفكير الابتكاري وهذا الرأي يحدد

دعماً في شؤون الحياة والصناعة والعلوم والفنون. ففي فرنسا يحصل الحزب المحافظ على أكثر الأصوات في الانتخابات التي يتواجد فيها جماعات من كبار السن.

ومن أهم الصفات الأكثر تميزاً للعمر المتأخر، التدهور الصحي المستمر وخاصة في مجال الصحة النفسية، وهبوط مستوى الذكاء، والضييق الحاد لمجال الميول، وعدم الرغبة في المشاركة في العمل الذي يستلزم جهداً جسمانياً أو عقلياً، القابلية الشديدة للإعياء والتقليد، وبالتالي الخمول العقلي الملحوظ ولضعف التفكير المحدود. ولذلك نستنتج انخفاض الجهد الابتكاري وصعوبة الاستمرار فيه في العمر المتأخر.

وقد توصل عديد من العلماء إلى هذا الاستنتاج حيث قالوا بأن علماء الرياضيات والكيمياء والشعراء ولأدباء ومثلي المهن الابتكارية الأخرى يستنفدون جهودهم في الأربعينيات، وقد انتشر هذا الرأي كثيراً ولكن العدد الكبير من الأبحاث والملاحظات، فسدت هذا الرأي، لأن أشهر العلماء ولغنائين يحفظون بالقدرة الإنتاجية العالية ليس فقط إلى متوسط العمر. ولكن حتى العمر المتأخر فقد ظل (لامارك) يكتب التاريخ العلمي للحيوانات اللاقارية) إناجيه في الثمانينيات من عمره، وكتب (جنت) الجزء الثاني من (فاوست) بين السبعين والثمانين من عمره، وقدم (فيردي) أوبرا (عطيل) وعمره 73 سنة، وعمل (جاليليو) بنجاح حتى سن 73 سنة، و(لاباس) حتى 75 عاماً، ومايكل أنجلو حتى سن 79 عاماً، و(كانت) حتى 80 عاماً، فولتير حتى 84 سنة، برناردشو حتى سن 94 عاماً، وكتب (بافلوف) وعمره 73 عاماً عمله الرائع (حبرة العشريين عاماً)، ثم كتب وعمره 77 عاماً (مخاضات في عمل القشرة المخية).

وقد تحدث حالات الإبداع في سن متقدمة، فقد أبدع (فيردي) أوبرا فالستاف وهو في سن الـ (80)، وكتب (مارك توين) جورنال حواء وهو في سن الواحدة والسبعين أما (جراهام بيل) فقد حسن وطور في اختراعه وهو في سن الثامنة والخمسين وحل مشكلة ثبات التوازن في الطائرة وهو في سن الـ (70 سنة).

هذا ومعظم إلهامات العلماء والفنانين حدثت وهم في سن ما قبل الخمسين، ولكن هذه النتيجة تعبر عن الاتجاه العام، وليس من الضروري أن تطبق على كل حالة فردية من المبدعين، وفيما يلي بعض الحالات الدالة على ذلك

فاكتشاف مردريك بانتش Banting للأنسولين وهو في سن 31، واكتشاف نغريد بوبل Nobel البدناميت وهو في سن 33، واكتشاف أنطوان لافوازييه Lavoisier لطبقة الاحتراق في سن 31، واكتشاف أوجست كپول Ke Kule للتركيب الدائري لجزء البزين واتصال دوات الكربون في المواد الكربوهيدراتية في سن 29، واكتشاف ماري كوري Curie لعنصر البولونيوم والراديو في سن 31، واكتشاف بويد بويد Boyd مادة رابع إيثيل الرصاص المضاد لخليط الجاروليس في آلات لاحتراق الداخلي ومستخدمة في الطائرات في سن 31

أما أعمال كبار المفكرين في سنواتهم الأخيرة فهي في الواقع مجرد إتقان وإكمال، أو امتداد لأفكارهم اللاحقة التي بدأت في ربيع حياتهم وقد يقل بعض الأهر د غير قادرين على الإبداع حتى تجاوز سن الستين (حلمي المليجي، 2000).

وهناك من يرى أنه لا توجد حدود معينة للإبداع، فهو قد يمتد إلى أكثر من سبعة عقود من العمر الإنساني، بدءاً من سن 15 سنة، وحتى سن 90 سنة، وأن بدايات النتاج في العلم، التي تحقق مستلزمات الإبداع، يمكن أن تقع في سن السادسة عشر أو السابعة عشرة من العمر، ولقد كتب (باسكال) وهو في سن السادسة عشرة (محاولات في دراسة المحاريط)، وابتكر آلة حاسبة وهو في سن الثامنة عشرة

وأعد (جاليليو) وهو في سن الثامنة عشرة، قوانين السندول بناء على ملاحظاته قبل عام للاهتزازات التي قد يحدثها قديبل الكاتدرائية في بيزا، وعلى الرغم من ذلك فإن مثل هذه الحالات نادرة جداً في مثل هذا العمر، أما في التاسعة عشرة والعشرين فإن حالات الإبداع تزداد وتصبح أكثر حدوثاً، وفي هذا يشير (ليمان) إلى أن (أرسطو) بحث سرعة السقوط الحر للأجسام وهو في سن التاسعة عشرة من عمره وقد حصل (موازيه) وهو في سن الواحدة والعشرين على ميدالية ذهبية من الحكومة الفرنسية لإعداده أفضل طريقة في إدارة الشوارع.

وقد تظهر انتاجات الإبداعية في سن أكثر تيكيراً، ولكن في مجال الموسيقى والشعر، فقد قاد (موزارت) وهو في سن الرابعة عشرة أوبرا في ميلانو بإيطاليا، كما كان (بيتهوفن) وهو في سن الرابعة عشرة أيضاً ينظم حفلات الموسيقى في الساحات العامة.

وقد نشر (ليمان) استنتاجاته الخاصة بموضوع العمر، فوجد أن مسوات الإنتاجية العليا تميل إلى أن تقع فيما بين الخامسة والثلاثين والتاسعة والثلاثين، كذلك فإن منحنيات العمر تشير إلى أن الإبداع يزداد بسرعة فيما بين الخامسة والعشرين والأربعين، ثم ينحدر بعد ذلك تدريجياً، وقد وجد منحنيات مماثلة بالنسبة للعلوم والطب، والموسيقى، والفن التشكيلي، والأدب والعديد من ميادين الإنجاز الإنساني الأخرى.

وحسب المخطوط البيانية التي وضعها هارفي للمحتربين، فإن الاختراع وإن كان يبدأ من سن المراهقة (10-14) سنة إلا أن أحصبت فترة في عملية الاختراع تكون ما بين (20-30) سنة، وإن أحصبت فترة للإبداع في ميدان الكيمياء هي ما بين (25-40) سنة، وبالنسبة للرياضيات العشرة ما بين (25-40) سنة، وبالنسبة للفيزياء الفترة ما بين (25-35) سنة، أما بالنسبة للشعر فأحصبت فترة هي ما بين (20-35) سنة وعند كتاب القصة القصيرة ما بين (30-40) سنة. وللتأكيد فإن الفترة الخصبة المشار إليها لا تنفي ظهور واستمرار عملية الإبداع خارج هذه الفترات الخاصة، وبالرغم من ظهور لأعمال الإبداعية في سن مبكرة، إلا أن الإبداع الحقيقي لا يتم إلا بعد بلوغ عموماً وهذه القيم قد تلاها أعداد حاد في معدل الإنشاح وحصل إلى انتهاء في سن الستين حيث توقف الإنتاج البارز تماماً في هذا العمر.

وقد رصد ليمان (Lehman, 1955) نتائج مماثلة لهذا في معظم المجالات الأخرى، وإن ظهرت بعض المروقات الطفيفة الناتجة عن اختلاف المجال فقد ظهرت قمة الأداء في الفلسفة ما بين الخامسة والثلاثين والتاسعة والثلاثين عاماً سواء من ناحية الإنتاج ككل كما ظهرت مسوات القمة للميتافيزيقا فيما بين عمر الأربعين والتاسعة والأربعين عاماً، وبدأ علماء النفس إسهاماتهم متأخرون إلى حد ما، حيث وصلوا إلى قمة أدائهم فيما بين عمر الخامسة والثلاثين والتاسعة والثلاثين عاماً ثم

أخذ أداؤهم يتدهور حتى توقف في عمر الثمانين وظل متوسط عدد الإسهامات المقدمة بواسطة علماء الفلك يتزايد بطريقة غير منتظمة منذ فترة أواخر المراهقة حتى أوئل الأربعينات ثم تدهور إنتاجهم تدريجياً حتى وصل إلى نهايته في السبعينات ومن خلال هذه الصورة العامة يمكن القول بأنه على الرغم من الفروق الطبعية التي يبتها صحنات ليمان فإن الصورة العامة تبدو، مع ذلك، متسقة مع الصورة التي انتهى إليها بالنسبة للكيميائيين

ولتفسير الصحنات الخاصة بالإبداع التي ترتفع بسرعة في فترة عمرية مبكرة ثم تنحدر بعد ذلك بعد وصولها إلى القمة نجد أن هناك أسباباً متعددة تلعب دورها في هذا السلوك المعقد، وليس هناك شرط أو سبب واحد يكون كفيلاً بذاته لعملية التفسير، ومن الأسباب التي ذكرها (ليمان Lehman) (في محي الدين حسين، 1982) هي

1. التدهور في القدرات الحسية والحركية
2. تدهور في لقوة البدنية ومقاومة العرد للتعب. وما يصاحبه من لإنهاك الذي يصاحب الإنهاك في المسؤوليات.
3. الطموح الذي يميز الشباب حتى يصلوا إلى اكتساب الشهرة والذي تعقبه في لعالب حالة من الركود نظراً لشعور الفرد أنه قد حقق ما يريد، وربما تحقق الشهرة المبكرة رضا العرد الشخصي وبالتالي تغريه بالاعتماد على ما اكتسبه من مجد قبل أن يكون قد حقق أحسن أعماله الإبداعية
4. ربما تصاحب كبر السن حالة من عدم الاكتراث مرددا ما عاينوه من عدم الاعتراف بهم في فترة شبابهم.
5. عدم لقروة التي يتميز بها كبار السن، في مقابل لقروة التي يتميز بها الشباب، حيث يعقد التفتح الذهني مطاوعته لدى كبار السن، نتيجة لتضييق دائرة الاهتمام
6. الصعف الذي يطراً على الدافعية والاهتمامات وحب الاستطلاع
7. ربما يكون للتعليم الأمصل الذي يتلقاه الشاب تأثيره على العملية الإبداعية، حيث يشأ الشاب في العادة في ظروف ثقافية واجتماعية أكثر تحمضاً عن تلك التي عايشها كبار السن.

وقد تعرض (ليمان) لمجموعة من الانتقادات من قبل الساجدين، ومن أشهر هؤلاء (دينس Dennis) الذي يرى أن التدهور الذي أظهرته نتائج (ليمان) مع تقدم العمر إنما يرجع إلى عوامل أخرى خلافاً لمعامل العمر، فيرى (دينس) أن النقد يمس أن يوجه إلى منهج (ليمان) من زاويتين.

1 أن (ليمان) قام بجمع بياناته عن أشخاص يختلفون من ناحية طول العمر، وبالتالي فإنه من الطبيعي أن يخرج بمتوسط للإنتاجية في فئة الأعمار المبكرة أعلى منه في فئة الأعمار المتقدمة

2 يرى (دينس) أن الكتب التي تؤرخ للعلم وكتب التراجم يمس أن تطوي على أخطاء معينة تحابي الأعمال المبكرة على حساب الأعمال المتأخرة، فضلاً عن أن لإسهامات الحديثة غالباً ما يصعب تقييمها على عكس ما هو عليه الحال بالنسبة للأعمال المبكرة وبالتالي فإن المحك بحث التقييم يمكن أن يتباين باختلاف العترات الزمنية

ويرى ودورث (Woodworth, 1921) أن الشخص المتقدم في العمر نادراً ما يخرج من حدود عاداته السابقة، وأن القليل جداً من الاحترافات العظيمة يمس أن يظهر من متوسطي العمر أو كبارهم. فترة الخصوبة الإبداعية في نظره هي لفترة التي تمتد من سن العشرين إلى سن الأربعين ومن جهة أخرى فقد بينت هيلس ويلسون (Nelson, 1928) عن اعتراضها على ما أشار إليه (ودورث)، من خلال سردها لعدد كبير من الأفراد الذين قدموا أعمالهم البارزة التي لا تبدأ في الظهور إلا مع بدايات سن الأربعين.

ويشير هتشنسون (Hutchinson, 1949) إلى أن هناك وجهة نظر معارضة أن ذلك ربما يرجع إلى عدم توافر الوقت الكافي لإطلاق العقل للتفكير الحر الطليق، أو لأن اتجاهات العمل أصبحت ثابتة، ومن ثم فإن الإلهام يصبح مخنوقاً وناء عليه، فإنه يمكن توقع قدر كبير من الإنتاج من ناحية الكم في السنوات المتقدمة، وإن انساب الأصالة بعض التدهور إلا أن (هتشنسون) لا يوافق على هذه الوجهة من النظر فهو لا يرد التدهور في الإنتاج الأصلي إلى هذه العوامل، ولكنه يرى بدوره كامة في

طبيعة العقل ذاته، وعموماً فإن وجهة نظره تتلخص في أن الإنحاح في العترات المتقدمة من العمر، هو أسية تمت في فترات سابقة يعاد تفصيلها وتنقيحها مرات ومرات

ويؤكد بعض العلماء أن النساء عالمات الرياضيات موجودات، وقد سدا من المحتمل أن هؤلاء النساء لو لم يكن (متعدرات على طبيعتهن)، فرما أيدن وبكل جلاء السمات الأساسية للشخصية الخلاقة المبدعة، والتي بدونها ما كان بمقدورهم أن يتعلم على كافة أنواع، الحواجز والعقبات، لذا فإن أعدادهن قليلة إن دراسة هؤلاء بالذات يمكن أن تبرز وتثري فهمنا للإبداعية بعض النظر عن الجنس، وبالتأكيد تعزز القدرة على تقييم الإبداعية عند النساء، وفهم الطاقات النسائية لكامة للتحصيل والإلهاز العلمي

وقد شملت عبة هيلسون (45) امرأة متخصصة ومبدعة في الرياضيات، وتم اختيار النساء اللواتي درس في كليات الدراسات العليا وحصلن على شهادة الدكتوراه في الرياضيات من أشهر جامعات الولايات المتحدة، ونخرجن ما بين عامي (1950 - 1960)، وقد دعيت هؤلاء النسوة للمشاركة في هذا البحث العلمي من خلال رسائل أو كتب دعوة وجهت لهن والتي أوضحت رغبة واهتمام المؤسسة لتعليمية وعلى مدى طويل في دراسة ودقة الإنجازات الإبداعية، وأشكال أخرى من العمليات العقلية ذات المستوى العالي المتميز وأن رغبنا الحالية (رغبة المؤسسات التعليمية) هي إجراء دراسات حول النساء المتخصصات المبدعات وقد تم تدوين درجات لإبداعية لدى كل واحدة مسهن من قبل علماء رياضيات في نفس مجال التخصص، وتم استخدام قوائم تقدير الذات، وقد وجدت (هيلسون) لنتائج التالية

- 1 أن المرأة المبدعة لها سمات تتمثل في الشخصية الحرة، ولاهتمامات الزمرية نفوية، والمرونة بمجال الرياضيات والحياة
- 2 معظم النساء المبدعات في مجال الرياضيات ترعرعن في بيوت تحترم التعليم والتفكير الحضارية، ومعظمهن حصلن في الطفولة على جوائز للإبداع والتفوق، وكن معظمهن من الولايات المتحدة أو من أصل أوروبي.
- 3 الناحية المادية غير مستقرة عند المرأة المبدعة، والوالد كان مهياً في الأغلب وهو شخص متزن وهادئ، وكان هناك اختلاف في الناحية العسكرية بينه وبين الأم

نصائح الأب، كما أن المرأة المبدعة تميل إلى جانب ولدها، وللمرأة المبدعة في الرياضيات ليست انطوائية بل أنها أكثر تعبيراً عن انفعالاتها وبالإضافة إلى دراسة هلسون، وعلاقة الإبداع في الأبعاد الثقافية والحضورية، فهناك دراسات أخرى أيضاً درست النساء المبدعات في الرياضيات، وتبين أن نميز المرأة في الرياضيات يحدث غالباً عندما لا يكون هناك إساءة ذكور في الأسرة، أو عندما تكون الابنة وحيدة أبوها، أو في حالات يكون الأب يعمل في مجال علم الرياضيات (مادية السرور، 2005)

ويقدم حسين الدريبي (1991) ستة مستويات لمحو الابتكارية، وفيه يعبر عن كل مستوى بمجموعة من المهارات هي

#### المستوى الأول

- 1 تعديل التلميذ الأشكال وتغييره الألوان وإضافة أو حذف بعض لشخصيات.
- 2 إدراك التلميذ وكتشافه لعلاقات جديدة مثل ماذا يحدث لو أضفنا أو أطرحتنا؟ أو إذا وضعنا هذا الشكل مكان الآخر؟
- 3 تعرف التلميذ على العناصر المفقودة في الصور والأشكال والرسوم والحروف... الخ

#### المستوى الثاني

- 1 إنتاج مركبات جديدة أكثر تعقيداً، مثل تصميم المادح
- 2 إدراك وتحتاج عدد كبير من الاحتمالات وذلك بربطه بين لرموز والأشياء والأعداد والناس والأماكن
- 3 زيادة طلاقة التلميذ في إنتاج الأشكال والأصوات والحركات.
4. يستطيع التلميذ التوليف بين عناصر متعددة مثل وضع لمساوي القصص والأشعار والتماثيل والرسوم
- 5 زيادة قدرة التلميذ على توجيه الأسئلة التي تدور حول العناصر المفقودة مثل الأسئلة التي تبدأ بمادا؟ ما الذي أدى إلى؟ كيف أصبح؟



### المستوى الثالث

- 1 زيادة قدرة التلميد على توجه الأسئلة عن العناصر المعقودة زيادة كبيرة
2. ترتيب أو تنظيم الأحداث في سياق معين.
- 3 تنمية القدرة على المشاركة الوجدانية
- 4 تكوين تصور عن مراحل سلوك حل المشكلات

### المستوى الرابع

- 1 زيادة القدرة على إنتاج المركبات الجديدة وخاصة المعقدة
- 2 يستطيع إنتاج أفكار جديدة معقدة، مثل الاستخدامات والوظائف الممكنة للأشياء والحيوانات والآلات... الخ
- 3 يستطيع تقديم بدائل جديدة للنتائج المترتبة على الحديد من الأشياء والأحداث والوقائع
- 4 زيادة لقدرة على المشاركة الوجدانية، واستخدام حياله
- 5 زيادة لرغبة في تجربة القيام بالعمليات الصعبة
- 6 يستطيع التوصل إلى تبيؤات بسيطة من المعلومات المحددة المقدمة له (الحديد)
- 7 زيادة القدرة على توجه الأسئلة عن الأحداث والصور والرسوم والوقائع
- 8 وضع الهياكل المحتملة للأحداث والقصص.

### المستوى الخامس

1. يستطيع استخدام الجناس واللعب به مثل:
- الجناس لشخصي كالتوحد ببعض عناصر المشكلة.
- الجناس المباشر وصف أوجه الاتفاق والاختلاف بين الأشياء كما هي كلفارقة بين أذن الإنسان وساعة التليفون
- الجناس الرمزي استخدام الصور والرموز للتعبير عن المشكلة
- الجناس التخيلي استخدام الخيال لوضع الحلول ثم الاقتراب بها من الواقع

- 2 إعادة ترتيب الوقائع وتصور ماذا يحدث لو؟
- 3 وضع المزيد من البدائل التي تعبر السلوك.
- 4 وضع المزيد من الحلول للمشكلات، وزيادة المشاركة الوجدانية.
- 5 زيادة القدرة على تطوير الحلول وإضافة التفصيلات إلى العناصر
- 6 زيادة القدرة على تصور الأحداث والوقائع والأشياء
- 7 وضع بعض الاستخدامات الجديدة غير المألوفة للأشياء
- 8 زيادة قدرة الطالب على التركيب بين العناصر المتعددة

#### المستوى السادس

- 1 اكتساب مهارات واقعية في تطوير الأفكار ووضع التفصيلات وساء التصورات والبحث عما يملأ ما لديه من ثغرات معرفية.
- 2 زيادة مهارات الطالب في المشاركة الوجدانية.
- 3 تقديم الطالب وزيادة مهاراته في وضع الأسئلة
- 4 يستطيع الطالب بمساعدة معلمه أن يستخدم الأسلوب الابتكاري لحل المشكلات.
- 5 زيادة قدرة الطالب على تركيب وتوليف العناصر المختلفة
- 6 زيادة قدرة الطالب على تصور الأشياء والأحداث والأشخاص النح
- 7 إدماج المعلومات الجديدة مع المقدمة في بنية الفرد المعرفية وذلك بالربط بين الجديد والقديم.

#### مؤشرات الإبداع

- بينت دراسة مناه حجازي (1985) عن نمو قدرات التفكير الابتكاري، لدى أفراد تتراوح أعمارهم الزمبة بين 3 سنوات و12 سنة، النتائج التالية
- 1 يوجد تقدم ارتقائي واضح عبر العمر بدءاً من سن الثالثة حتى سن الثانية عشرة بالنسبة للقدرات والطلاقة والأصالة والمرونة

ب إن مسارات الارتقاء لا تتقدم بنفس معدل النمو أو السرعة بالنسبة للفردت المختلفة، حيث تبين أن الطلاقة تتقدم بدرجات دالة مرتفعة عبر المراحل العمرية المتتالية المختلفة، بينما تقل دلالات تقدم الأصالة والمرونة وخاصة عند سن الرابعة، والسادسة، والسابعة، لكن تقدمها يكون دالا عند المقارنة بالمستوى السابق على هذه المستويات العمرية

وقد تبين أن الارتقاء من سن الخامسة إلى سن السادسة والسابعة لم يكن دالا، بل يمكن أن نلاحظ حدوث بعض مظاهر التباطؤ في الارتقاء ما بين سن الرابعة والخامسة ثم يتزايد هذا التباطؤ ليصير انخفاضا واضحا عندما نقارن درجات سن (6، 7) بدرجات من 5 سنوات

وتبين أن العروق في درجات الارتقاء في السن الأعلى (6، 7) سنوات لم تكن دالة في علاقتها أو في تمايزها عن درجات السن الأعلى (5 سنوات)، بل أنه تبين أن مستوى الدلالة في اتجاه الانخفاض، بدرجة أكثر فيما يتعلق بقدرة المرونة بعد سن لرابعة حتى سن الثامنة، مما يشير إلى حدوث بعض الارتقاعات لكنها ليست دالة إلا فيما يتعلق بقدرة المرونة، وعند سن التاسعة نجد أن الزيادة في درجات الإبداع بشكل عام تكون دالة، لكنا ملاحظ مرة أخرى تلك الملاحظة الغريبة الخاصة بعدم دلالة لزيادة في درجات المرونة وهي ما تحتاج ما إلى تفسير بعد ذلك في ضوء طبيعة هذه لقدرة وطبيعة الاختبارات المستخدمة في قياسها في هذه الدراسة، وكذلك علاقة هذه لقدرة بعمرها من قدرات الإبداع، وطبيعة المرحلة التي تحدث فيها هذه الارتقاعات والانخفاضات.

والشيء الجدير بالملاحظة هنا أيضا هو أن نتائج تلك الدراسة تتفق مرة أخرى مع نتائج دراسات (تورانس) وغيره من الباحثين حول حدوث الانخفاضات في درجات الإبداع في المرحلة العمرية التي تقع عند مستوى سن (6، 7) سنوات، فهل يحدث نفس الشيء أيضا عند مستوى سن 9 سنوات؟

وعند مقارنة التقدم الذي يحدث ما بين سن الثامنة والتاسعة في قدرات لإبداع المختلفة، نجد أن الارتقاء الذي يحدث هو ارتقاء دال بدرجات مرتفعة فيما عدا ارتقاء

الطلاقة الذي يكون دالا، لكنه أقل في دلالته من ارتفاع القدرات الإبداعية الأخرى، وعندما يقارن الارتفاع الذي يحدث في قدرات الإبداع ما بين سن الثامن والعشرة فربما نجد ارتفاعاً يحدث في قدرات الإبداع لكننا عندما نقارن الارتفاع في قدرات الإبداع ما بين سن (9، 10) سنوات، فربما نجد انخفاضاً واضحاً في قدرات الإبداع بشكل عام ماعداً قدرة الطلاقة. وفي سن الحادية عشرة فإننا نجد ارتفاع دالات الطلاقة والمرونة والإبداع بشكل عام، لكننا نجد انخفاضاً في دالات ارتفاع قدرة الأصالة. ويردّد مستوى الارتفاع في سن الثانية عشرة، والتفسيرات التي سبق وطرحنا في الدراسات التي حاولت تفسير هذه الانخفاضات في المسارات الارتقائية هي تفسيرات مقبولة وشديدة الأهمية، ولكنها مازالت تحتاج إلى مزيد من التفسير والتوضيح في ضوء بعض الخصائص المناسبة لثقافتنا العربية

ونبين عدم دلالة الارتفاع فيما بين سن العاشرة والحادية عشرة في قدرة الطلاقة مع انخفاض إلى حد ما في ارتفاع قدرة الأصالة وبينما كان الارتفاع في قدرة المرونة ما بين سن العاشرة والحادية عشرة مرتفعاً في دلالته، كان الارتفاع في كل قدرات الإبداع ما بين سن العاشرة والثانية عشرة، وكما بين سن الحادية عشرة والثانية عشرة مرتفعاً في دلالته بشكل واضح، هذا يعيدنا مرة أخرى إلى المرحلة ما بين ثمانية عشر والحادية عشرة باعتبارها مرحلة شديدة الأهمية في الارتفاع لعام للطفل، مرحلة يبطئ فيها الارتفاع بشكل واضح في بدايتها في سن (9-10) سنوات ويسرع بشكل واضح قرب نهايتها (من سن 10-11) سنة، وهي عملية تحتاج منا أيضاً إلى مزيد من التفسيرات إذا نستطيع أن نحمل نتائج ما قمنا لارتفاع قدرات الإبداع فيما يلي

1. يستمر مسار ارتفاع قدرات الإبداع بشكل متصاعد خلال المرحلة العمرية من (3-12) سنة، ولكنه يبطئ بشكل خاص عند مستوى عمر (6، 7) سنوات، وكذلك عند مستوى عمر 9 سنوات.
2. أن القدرات الإبداعية التي تبطئ بشكل خاص في المرحلة العمرية من (9-10) سنوات هي الأصالة والمرونة، أما القدرة على الطلاقة فهي أسرع بشكل دل.

3 أما في المرحلة العمرية من (10-11) سنة فإن دلالات ارتفاع قدرات المرونة والأصالة، تزايد فيما نقل دلالات الارتفاع لقدرة الطلاقة بشكل واضح فتكون غير دالة

4 تلعب الطلاقة الدور الأكبر في الإسهام في النشاط الإبداعي في المرحلة من سن (9-10) سنوات وتلعب دوراً أقل في المرحلة من (10-11) سنة فيما تكون المرونة هي القدرة التي تسهم بدرجة أكبر في النشاط الإبداعي في المرحلة من (10-11) سنة، ثم تأتي بعدها الأصالة، بينما يقل إسهام الطلاقة إلى حد كبير

وتشير بعض الدراسات إلى أن نمو وارتفاع قدرات الابتكارية يمتد من سن الطفولة المتأخرة إلى بداية المراهقة، وتتجه بعض هذه القدرات إلى الانخفاض ابتداء من فترة المراهقة بدرجات متفاوتة، فيما يستمر البعض الآخر في النمو بثبات ولكن بمعدل نمو أقل بكثير مما كانت عليه في الفترة السابقة ولعل السبب في اتجاه القدرات الابتكارية في نموها نحو الانخفاض في فترة المراهقة وما بعدها يرجع إلى ما يتطلب من المراهق في مواجهة الحياة العملية والاهتمام بالتحصيل والسلوك مسلك الكبار، والانصراف عن الأنشطة الابتكارية

وقد مير روزبلات، ووير (Roseblatt and Winner, 1988) بين ثلاثة مراحل في ابتكارية الأطفال:

1 مرحلة ما قبل المألوف وتنتهي حتى الفترة العمرية من 6 إلى 8 سنوات.

2 مرحلة المألوف، وتبدأ من الفترة (6-8) سنوات، حتى (10-12) سنة

3 مرحلة ما بعد المألوف وتبدأ من سن 12 سنة، حتى بداية مرحلة الكبار

ويظهر الإنتاج الجديد في مرحلة ما قبل المألوف، حيث التلقائية، والاندماج الاعمال، وقد يفود إلى منتجات مبهجة جمالياً، ولكن يسيطر عليها الإدراك وحيدة الرؤية الحيدة للبيئة المحسوسة والمباشرة. كما جاء في تعبير رونكو وآخرين (Runco, et al, 1991) إنها علامات أو إشارات

والإنتاج الجديد في مرحلة المألوف يتضمن تفكيراً متطوراً بدرجة عالية، ولكنه يصبح حاصصاً للقواعد باستمرار حيث تتطور المهارات النقدية والتقييمية، مع نتيجة

أن الجديد المتح يستند ويتطابق مع المعايير الخارجية (أنه ليس أنيقاً أو مدهشاً) وهو يتضمن في مرحلة ما بعد المؤلف التفكير المجرد مع نحو معرفي متزايد، ولعمل مع التصبغات والظم. ويتم إثراء الإنتاج بواسطة الخبرة المتزايدة مع العالم الخارجي والعنصر الخوهري في الإنتاج الجديد في مرحلة ما بعد المؤلف أن العرد يأخذ في اعتباره القبول الخارجية أو القيم التقليدية (ضرورية من أجل المعالجة) ولكنه قادر على إنتاج ما هو غير مؤلف بالرغم من هذا والفرق بين مرحلة ما قبل المؤلف وما بعد المؤلف، تبدو في أن الأطفال تحت 10 سنوات تقريباً يمتصون مبتكرين نتيجة لكونهم يجهلون قبول العالم الخارجي. يسا الأفراد في مرحلة ما بعد المؤلف على وعي بهذه القبول، ولكنهم قادرون على السمو فوقها، وهذا يعني أن تجاهل العالم الخارجي ليس موصلاً للمعالجة.

كما سبق وطبقاً لما يراه روزمات، ووير (Roseblatt and Winner, 1988) فإن ما هو معتقد بالنسبة لابتكار الأطفال الصغار ليس إنتاج ما هو غير مؤلف، فقد يكون إنتاجهم جديداً وثلاثياً، غير معرض للمعاقبات، وقد يكون مسجع جالياً، ولكن عادة ما تنقصهم الدقة والتكيف مع قبول الواقع. وقد أكد فيجوتسكي Vygotsky أن الأطفال يفتفرون إلى السيطرة على غير المؤلف الذي يتجونه، ولكن ذلك لم يدفعه إلى الاستنتاج بأن الأطفال لا يستطيعون أن يكونوا مبتكرين، وإذا أخذ هذا في الاعتبار مع معرفتهم المحدودة، والاهتمامات والدوافع الأكثر بساطة، والمعرفة الأقل تعقيداً، فإن الصعف والقصور في الوظائف الرقابية، يقود إلى الابتكار الأقل ثراء مقدرته، بذلك الخاص بالكبار.

وقد أكد (Vygotsky) أيضاً على طبيعة الشخصية الابتكارية لدى الأطفال، والتي تتمثل في التركيز على الذات، ولا تهتم كثيراً بالقواعد الصارمة الواقعية أو الاتفاقيات الاجتماعية. وعلى العكس فإن ابتكارية الكبار أكثر مسجاً معرفياً وجتماعياً، وتعطي المزيد من الانتباه والاهتمام إلى العالم الخارجي، ابتكارية الكبار تربط العناصر الشخصية مع العناصر الموضوعية، ومن ثم يعمل نهجهم وخبرتهم على إثراء ابتكارياتهم، وبصفة عامة يمكن القول بأن الأطفال يتكثرون من أجل أنفسهم، يسا الكبار يتكثرون من أجل أنفسهم ومن أجل العالم الخارجي.



مظهر لأصالة وعدم التطديق، وفي الواقع تكون النتيجة هي التمرکز حول الذات والتجاهل بذلا من الابتكار. ولهذا فإن هذه المرحلة تتضمن تلقائية التعبير

والمرحلة الثانية هي مرحلة التقليد حيث يتجه الأطفال إلى العالم الخارجي، ولكن فقط بالنسبة لخصائصها المحسوسة والتفكير هنا يوصف بأنه ما قبل لعملية التشفيلية، ولا وجود لإنتاج غير مألوف

وتتضمن المرحلة الثالثة بعض الإنتاج عبر المألوف، يسيطر عليه مواد المثير وتبقى عند مستوى محسوس بسيط، على الرغم من وجود بعض البراهين على فرض إردة الأطفال أو النية نحو المثير وفي مرحلة الحياة المتصلة، يتبع الأطفال ما هو غير مألوف عبر تفسير أشكال المثير (تعمل لأول مرة كرموز بسيطة) وتكون المنتجات عبارة عن وحدات.

وقد قام كروزير (Crozier, 1999) بدراسة الروائيين البريطانيين في القرن العشرين، وأظهر مسح السيرة الذاتية، أن منحنيات الارتفاع والهبوط كانت حادة بصفة خاصة بالنسبة للمؤلفين ذوي الإنتاجية الأقل، وبطئية بصفة خاصة بالنسبة لذوي الإنتاجية المرتفعة، وهذا يعني أن المؤلفين المنتجين يتصاعدون ببطء إلى الذروة، ثم ينحدرون ببطء على مدى سنوات عديدة، بينما الأفراد لأقل إنتاجية يصلون إلى الذروة بسرعة وينحدرون إلى الأذى بنفس السرعة

وأوضح سيمنتون (Simonton, 1998) أنه من بين الموسيقيين التقليديين توجد زيادة مستمرة فيما هو جديد من الألحان مع تزايد العمر إلى ما يقرب من 56 عاماً، بعدها يحدث درجة من الانحدار، وخاصة في السنوات العشر الأخيرة قبل الموت وقد فسر سيمنتون Simonton هذا النمط من الزيادة المتواصلة فيما هو غير مألوف حتى وقت متأخر من العمر في إطار الصعق المتواصل على الموسيقيين لاجئين لكي يستمروا في إنتاج أعمال غير مألوفة والتي تتفوق أصالتها على مجهوداتهم السابقة، وأيضاً في إطار الحرارة لمتنامية التي تنشأ من الريادة في الخبرة، والتجربة والثقة بالذات، ولذلك ندرا (في عمر السنين أو أكثر) أن يظهر للموسيقيون اللاحقون، انخفاضاً فيما هو جديد.



وقد قام روت - بيرنشتين وآخرون (Root- Bernstein, et al , 1993) بدراسة إنتاجية أربعين عالماً من الذين أحدثوا (تأثيراً عميقاً) في الفيزياء، الكيمياء الفيزيائية، الكيمياء الحيوية، والأحياء، بما في ذلك العديد من الأفراد الذين حصلوا على جائزة (نوبل) وعدد من الرجال الذين رشحوا لهذه الجائزة دون الحصول عليها بالفعل. وقد درست إسهامات هؤلاء الرجال على مدى 20 عاماً وتبين أن لكثير من الأشخاص ندين حضموا للدراسة استمرروا في إنتاجهم في العقد الخامس من حياتهم، أنه من الممتع أن نلاحظ أن أولئك الذين حققوا إنجازاً مبكراً ثم توقفوا عن الابتكار، قد اتجهوا إلى الإدارة، بينما تفادي الذين استمرروا متكررين، أعمال الشؤون الإدارية ولذلك فإن التعبيرات في الابتكار مع العمر قد تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً مع النمط المهني، وفي دراسة أخرى تناولت مجموعات مختلفة من العمال، المبتكرين أظهر كلا من دودك، وهل (Dudek and Hall, 1991) أن المعمارين الذين قاوموا الاعتزال كانوا متجنبين ابتكارياً على مدى سنوات عديدة بصورة أكبر من أولئك الذين اعتزلوا مبكراً ويعترض أن الاتفاق الاجتماعي على توقف عن العمل في عمر الستين أو الخمسة والستين عاماً (الإحالة إلى التقاعد) قد تكون عاملاً أساسياً في تخفيض الابتكار في سنوات العمر المتأخرة وليس احتفاء القدرات النفسية للابتكار

#### استقرار الإبداع في مرحلة الرشد

كما سبق يتضح أن المروق العمري في الأداء الابتكاري لا ترجع إلى تدهور عصبي عام بعد الطفولة والشباب، ولكن إلى تفاعل تغيرات في عوامل دغلية (نفسية) وخارجية (اجتماعية) وبصفة خاصة توجد فروق واضحة بين الكبار والأطفال في العوامل الداخلية مثل الخبرة والمعرفة، مهارات تقييم الذات، لصورة لذهنية، الذاتية، الدوافع، وتوجد عوامل أخرى على الجانب الآخر وهي تتضمن التأثيرات الخارجية مثل لمعايير الاجتماعية، الأنماط المهنية وأدوار الحياة، وعادة ما تعمل العوامل الأخيرة ضد ابتكارية الكبار

وقد تحدث كل من روت وسيرن شتين (Root- Bernstein, 1989) عن تأثير التلميذة، حيث يؤدي العمل في نفس المهنة على مدى فترة طويلة من الزمن إلى

مستويات عالية من الألفة مع المبدأ، ولكنه يقلل من حدة الرؤية أو يتركز الاعتراح على شذوذة، الإلهام (Cropley, 1992) وعلى العكس فإن لمشدئ (التلميذ) غير معوق بعمل مبرات السوات الطويلة في تعاضيل صغيرة وعند نقطة البداية (التلميذ) يكون فيها الأداء بدون ثقة في القدرات الذاتية المتعلقة بالسيطرة على أحد المجالات، وكذلك بدون المكافأة والاحترام من الآخرين التي تشكل جزءا من التقدير والاعتراف كخبير ولا شئت أن الأفعال هم بالطبع مبتدئون (التلميذ).

## الخيال وإبداع الطفل

مقدمة

التخيل

الخيال

أنواع الخيال

أدوات الخيال والتخيل الابتكاري

العلاقة بين الخيال والإبداع

دراسات تناولت العلاقة بين الإبداع والتخيل

أنشطة يمكن من خلالها قياس التخيل

اختبار يقيس أبعاد التخيل

مقياس الخيال (كصوري، حنورة)

مقياس الصور الخيالية

مقياس التخيل للأطفال

تشجيع الخيال الإبداعي للطفل



## الفصل العاشر

### الخيال وإبداع الطفل

#### مقدمة

يمتد الخيال حيزاً كبيراً في النشاط العقلي للأطفال، وتكون الصور الذهنية التي تتابع في عملية الخيال، على درجة كبيرة من الوضوح، إذا قورنت بالصور الذهنية في حياة الراشدين، وهذا يجعل التمييز بين الوهم والواقع أمراً صعباً على طفل في الثالثة أو الرابعة، فقد يفحص مشاهد أحلامه، كما لو كانت حوادث وقعت له بالفعل، وقد يستغرق في أحلام اليقظة، ليشكل العالم الرحب الفسح الذي تتحقق فيه كل رغبات الطفل حيث يصعب عليه تحقيقها في عالم الواقع فهو قد يحكي كيف حمل يدقته ليقتضي بها على للصومس الذين هاجموه، وغير ذلك من معامرات، كتعبير خيالي عن رغبات ودواع كامة في نفسه، وهذا يبين لنا أن جرماً كبيراً من أكاذيب الطفل في هذه الفترة ليست أكاذيباً بالمعنى المفهوم، أي ليست تشويهاً مقصوداً للحقيقة الواقعية، بل هي تخيلات وأحلام يقظة يراها الطفل في كثير من الأحيان كحقائق واقعية، (حلبي الملهجي، هيد المنعم الملهجي، 1982).

والخيال هو القطب الآخر العام في البعد الثنائي الخاص بالواقع/الخيال الذي تشتمل عليه حياة الإنسان، وهناك أمثلة لاستخدام الصور العقلية والخيال، وقد تحدث راييل Ryle عن الإنسان عندما يقول أنه «يستخدم خياله، وقد يفكر بطريقة خيالية»، فالشاهد في المحكمة قد يبتكر حكاية محكمة ثم يقوم القاضي باحتبار هذه الحكاية في ضوء الأدلة الخاصة بالقضية التي يظورها، والعالم المتكر الذي يجرب آلة جديدة قد يستمع لأراء ومصنّعين عديدة من زملائه عن إمكانيات تحسين هذه الآلة أو استخدامها، ولكاتب القصص قد يستلهم في الخيال في قصته الرومانسية ويتابعه القراء في ذلك، والممثل الذي يقوم بأداء دور معين قد يقوم بذلك بطريقة خيالية تمتع المشاهدين، إن كل هؤلاء الدس يستخدمون خيالهم، وكل هذه النشاطات الخاصة بالابتكار والعمل

وقراءة «لأدب القصصي، والذهاب للمسرح والسيماء، الخ تتضمن مشاطات خاصة باستخدام الصور والخيال، وكذلك المشاركة في الصور والخيال، والكثير من منتجات الإنسان لصناعة (الملابس والأثاث والأجهزة والآلات. الخ) والمنتجات الفنية (اللوحات، التماثيل، المؤلفات الموسيقية، والأعمال الأدبية) هي أمثلة لمنتجات العقل الإنساني الإبداعي وهو ينتج من خلال الصور والخيال، إننا كثيراً ما نستخدم الخيال عندما نحول رؤية أشياء (بغير عقولنا) بحيث نرى ما هو موجود الآن عند مستوى الإدراك الحسي فيمكنا أن نرى البيت الذي عشنا فيه في طفولتنا وما كانت عليه القاهرة مثلاً (أو بغداد أو دمشق الخ في ثلاثينات هذا القرن) ويمكننا أن نتجمل أيضاً ما لم نره في الماضي، كيف كان برج بابل، وكيف كانت الحدائق المعلقة في بابل في الماضي، وهذا النوع من لتصور والتخيل شديد الأهمية كما يؤكد علماء النفس

ويرى (بروفيسكي) أن الخيال المشترك الذي يشتق منه لتعلم والنفس معا ويزدهران، ولا يكون الخيال في النفس أكثر حرية منه في العلم أو لعكس، فالخيال صموما يحتاج إلى أن يكون حراً، ويذكر (بروفيسكي) كذلك مقولة لشاعر (وليم بليك من أن ما يتم إنشائه بالتعلم قد سبق تخيله في الفن (شاكر عبد الحميد، 2009)

### تعريف التخيل والخيال

جاء في لسان العرب أن الخيال هو تشبه لك في البقطة والخلق من صور لثائله، ربما مر بك الشيء فهو شبه الظل أو خيال، وكلمة التخيل ترادف لغوياً التوهم والتخيل، فتوهم الشيء تخيله وتمثله سواء أكان في الوجود أم لم يكن (ابن منظور، 1980)

ويعرف قاموس أكسفورد للغة الإنجليزية العانتازيا أو التخيل بأنه «علم يقظة يبحث نتيجة للرغبات أو الاتجاهات الشعورية أو اللاشعورية - إنها العملية أو الملكة الخاصة بتكوين التمثيلات العقلية للأشياء التي لا تكون موجودة فعلاً، ويحوي التخيل (العانتازيا) بداخله وينشط على نحو فعال الخيال الواعي (الإرادي) وذلك على عكس أحلام اليقظة التي تكون سلبية في العادة، هذا رغم ما أشار إليه فرويد في تفسير الأحلام، من وجود تشابهات كبيرة بين التخيل (العانتازيا) وأحلام اليقظة، فالعانتازيا كما قال تشبه الأحلام في كونها محاولات لإشباع الرغبات، هي أيضاً تشبه الأحلام تقوم - وإلى حد كبير - على أساس الانطباعات الخاصة

المتبقية من خبرات الخفايا قبضة الرقابة على الوعي، وإذا محصنا البنية الخاصة بالاعتنازي، فسوف ندرك الطريقة التي امتزج من خلالها تعزيز تحقيق الأهداف ولدي يكون نشيطاً خلال الإنتاج للتخييلات (الاعتنازي) مع المادة أو الشكل الذي أنتج من خلالها، وأيضاً كيف أن تفكير تحقيق الرغبة هذا قد أعاد تنظيم التخييلات وشكلها بطريقة جديدة (شاكر عبد الحميد، 2009).

وعبر تطور هذا المفهوم أو هذا التمييز بين مستويات أو درجات للخيال حدث نوع من العكس أو قلب للتمييز بينهما، وقد كانت كلمة قانتازيا لإغريقية القديمة توحى بالإبداع واللعب العقلي، مع تضمين محتمل، يتعلق بها، خاص بالوهم أو الخداع الحسي والحرية في اللعب بالصور، أما مصطلح الخيال Imagination من الكلمة اللاتينية Imagio، فله - على العكس من ذلك - صلالة رومانية مستمدة من الكلمة الأصلية Image، التي تشير إلى مفهوم عقلي مماثل في طبيعتها الصورة البصرية الخارجية، وقد كان هذا المصطلح وثيق الصلة بمفهوم المحاكاة، ويحمل معنى الصدق والدقة أيضاً (شاكر عبد الحميد، 2009).

ولأن (الاعتنازي) كمصطلح كانت توحى بحرية أكبر للعقل، سواء بالنسبة إلى الاستبصار الإبداعي أم الإدراك أم الخداع الإدراكي (الإيهام) فإن كلمة توهم Fancy بدأت تحيط بها الشكوك وعدم الثقة من خلال النزعة العقلانية المتزايدة خلال القرن التاسع عشر، وقد كان (هوبر) هو آخر كاتب كبير يفصل الاستخدام لكلمة (توهم) Fancy بدلاً من كلمة (خيال) للإشارة إلى تلك الحرية الإبداعية والاختراعية، العظيمة للعقل.

وإن كلمة Fantasy وردت في قواميس اللغة ومعاجها بمعاني الخيال الجمال، أو توهم، أو الاستغراق في أحلام اليقظة (Longman, 2000) أيضاً استخدام لمصطلح للدلالة على حيرة سارة يتعمق المرء حدودها ولكنها لا تحدث ويصعب تحقيقها واقعياً (Hamby, 2000). أما كلمة (Imagination) فقد وردت بمعنى القدرة على تكوين صور وأفكار في العقل (Longman, 2000).

ويشير مصطلح التخيل إلى نشاط غير محكوم أو غير متحكم فيه أو لا يمكن توجيهه بواسطة الفرد الذي يتخلى فيه كبديل للواقع، وهو يرتبط بأحلام اليقظة،

ويعضد بعض الباحثين التمييز بين التحيل وأحلام اليقظة باعتبار أن لتخيل له صفة لا شعورية غالباً وأن أحلام اليقظة لها صفة شعورية عالية على صفاتها اللاشعورية (M. Sutherland, 1971)

ولذلك فقد أطلق (فرويد Freud) مصطلح Fantasy على التخيل، وعرفه على أنه تحقيق لرغبات الفرد، ووسيلة ذلك أحلام اليقظة، فمعنى رغبات الفرد مستهجنة، ومعارضة للإبداع، لذلك يكون تحقيقها في الحلم هروسي أو دساعي، وفي بعض الأحيان توفيقي وتكيفي. وتتفق (بيغز زيور 1975) مع فرويد في تعريفها للتخيل، بأنه إشباع لرغبات الأنا، فقد يخلق الأنا تخيلات ليبر بها عن الرغبات المشحونة من اهو والمكبوتة، في شكل يحرف من حلال الإبداع الفني والدرامي أو من حلال التذمعي الحر، وقد يصحح في صورة مرضيه مثل الهديان المرضى.

ويظهر إلى تخيل بأنه إطلاق العنان للأفكار دون النظر للارتباطات المنطقية أو الواقعية، فهو أعلى مستويات الإداع وأندرها، ويتحقق فيه الوصول إلى عتراض جديد كلياً (حسين وفخرو، 2002).

ويرى حامد عبد القادر وعطية الإبراشي (1966) التحيل من حلال معنيين هم وحاص، فهو بمعناه العام يشمل جميع العمليات العقلية التي ينشأ عنها تنحصر صور ذهنية سواء أكان الاستحضار مطابقاً في مجموعة التجارب الماضية أم لا، فاستحضار الصور الذهنية للمدركات الحسية الماضية وكذلك تذكر الأحداث الماضية كما حدثت تقريباً، وتوهم حوادث لم تكن موجودة، كل هذه تسمى تخيلات بمعنى التخيل العام، أما التخيل الخاص فمقصود على تصور أشياء أو أحداث لم تدرك من قبل، ولم تدخل في دائرة التجارب الماضية.

### التخيل Imaginary

التخيل هو موضوع التخيل وموضوع الخيال أيضاً، وهو نتاجهم، أو ناتجهم أيضاً، فالتخيل التسم بالحرية هو عملية نشيطة تتعلق بموضوع معين ويكون هذا الموضوع هو متحيلها، كما في حالة التحيل.

إذن التخيل هو موضوع التحيل في حالة ما إذا كانت علاقتنا بالتخيل أكثر حرية، وهو كذلك موضوع الخيال في حالة ما إذا كانت علاقتنا بالتخيل أكثر انضباطاً.



وتحديد، وثيلورا، والتحليل قد يكون فرديا، وقد يكون جماعيا وقد يكون متعلقا بحدّة سوية أو مرصية، والتخييل ليس هو بالضرورة أحلام اليقظة، لأن التخييل الذي يحدث بالنسبة إلى لوحة معينة مثلا ليس من قبيل أحلام اليقظة الخاصة بها، بل هو أكبر من ذلك وأكثر اتساعا في معانيه، وتحسن تسميته بالتخييل لحدود أو الموقف، لذلك فإن التخييل الذي هو موضوع التخييل الحر يكون موجودا خلال الإبداع وخلال التلقي، والخيال بدوره قد يحدث خلال الإبداع وخلال التلقي أيضا (شاكر عبد الحميد، 2009)

والتخييل هو النشاط الحر فيما يشبه أحلام اليقظة تستقل من موضوع إلى آخر على نحو حر تماما من دون التزام بروابط أو نظام أو قوانين كما في الشخص الذي يني قصورا في الهواء، ثم يهدمها ليبي قصورا أجل منها، وهكذا أما التخييل فهو نشاط حر لكنه الموجه على نحو غير مباشر في الوقت نفسه نحو موضوع معين يكون بؤرة للنشاط الخاص بالتفكير البصري، تتجمع حولها كل ما يؤكد ويدعمها ويعمقها من الصور والذكريات والانطباعات والأفعالات، وهو نشاط قد يقوم به الصانع أو المبدع للخيال أو المتلقي له، وغالبا يرتبط التخييل ههنا بما يسمى التوهم بالمعنى الرومانتيكي، أي أنه شكل من أشكال الذاكرة التي تحررت من روابطها

الخيال، فيما يراه مجموعة من العمليات الحسية والإدراكية والمعرفية وما وراء المعرفية (أي التي تتعلق بالسيط والتنظيم للنشاط الحر للتخييل والتحليل) والافعالية النشطة التي تكون الصور الداخلية وتحولها وتحللها وتركبها وتنظمها في أشكال جديدة يجري تجسيدها بعد ذلك في أعمال وتشكيلات خارجية، إبداعية في العالب يتم تبادلها مع الآخرين، والخيال في جوهره إبداعي مستقبلي، يقوم على أساس الحرية الداخلية، حرية الصور والأفكار التي تُنظم بعد ذلك في أشكال جديدة ومفيدة (شاكر عبد الحميد، 2009).

### الخيال Imagination

الخيال هو القدرة العقلية الشطة على تكوين الصور والتصورات الجديدة، ويشير هذا المصطلح إلى عمليات الدمج والتركيب وإعادة التركيب بين مكونات الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية وكذلك الصور التي يتم تشكيلها وتكوينها خلال

ذلك في تركيبات جديدة، والخيال إبداعي وبنائي ويتضمن الكثير من عمليات التنظيم العقلية، ويشتمل على خطط خاصة بالمستقبل وقد يقتصر خلال مرحلة من نشاطه على القيام بعمليات مراجعة واستعادة للماضي وقد يقوم بالتركيز على الحاضر فقط أو يتوجه مستقبلاً بكل ذلك إلى المستقبل (A. Reber, 1987)

من سبق تنصح أنه خلال النشاط الخيالي تشرح صور وحبرات وتوقعات، الأزمنة الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل) ومن خلال هذا الامتزاج يستح لث المركب الجديد الذي هو المنتج الخيالي الإبداعي المتميز (شاكر عبد الحميد، وعد اللطيف خليفة، 2000)

كذلك يعرفه حورة (1997) بأنه تحويل أي شيء إلى صورة أو بناء صورة عقلية للنظر إلى المستقبل لاستحضار الماضي إلى الحاضر الحي أو لاختراع أشياء جديدة ويستخدم الخيال لاقتران حدود الواقع الجامعة

يرى أنور رضا (2004) أن الخيال هو تجسيد صور ذهنية عن أشياء أو أحداث غير موجودة في الواقع في الوقت الذي يتم فيه هذا الخيال وهو عبارة أبشاً عن تصورات شخصية وتبؤات وطموحات وآمال وتنبؤات وإقامة أسية في الهواء وطيران في السماء العالية واستلقاء على الغيوم الخيال هو الجزء المكمل للواقع الموحود في الحياة الإنسانية. وهو الجزء الذي لا يلبده لواقع في الوهلة الأولى، ويبقى عالقاً في الوجود إلى أن يجد ما يدعمه من الواقع فيتحوّل بذلك إلى تطبيقات عملية محسوسة وملموسة ولولا الخيال لأضحت حياة الإنسان باهتة لا طعم ولا لون ولا معنى فيها، ولضائق الأرض بالإنسان رغم صعنها، ولولا الخيال لأضحت الحياة راكدة بدون حيوية أو نشاط، فالخيال من ناحية أخرى تنفيس من الواقع الأليم، وتهرب منه إلى عالم آخر خاص بالفرد نفسه، يصور فيه أفكاره بالشكل الذي يعجبه ويرغب فيه ويحلّو له أو يتمناه

ويرى شاكر عد الحميد، وعد اللطيف خليفة (2000) أن الخيال «نشاط نفسي تحدث خلاله عمليات دمج وتركيب بين مكونات الذكرة وإدراك ويسر الصور العقلية التي تشكلت من قبل من خلال الخبرات الماضية وتكون سوانح ذلك كله تكوينات وأشكال عقلية جديدة»

ويرى عدد كبير من المظرين للإبداع، أن الصور العقلية توجد وتتحرك في العقل اللاشعوري، وأن العقل الشعوري يصبح بعد ذلك واعياً بها، ويفترض أن الصور اللاشعورية يمكن أن ترتبط من خلال تيار من الصور التي تتجاوز وتركب وتصور معاً لتكون أعماطاً جديدة من الصور العقلية، وأن الكثير من هذه النشاطات تحدث دون مجهود إرادي من وهي الفرد وتأتي الصورة الجديدة إلى الوعي بأفكار جديدة، أو إشرافات ومضات تحدث فجأة داخل الوعي العادي فتصبه بالدهشة، ويبدو أن هذه الحالات تحدث داخل حالة خاصة تسمى التهويم، وتشتمل حالة التهويم على الأحلام وأحلام اليقظة والأحيلة والرؤى والغلاوس وصور خيال ما قبل النوم وصور خيال ما بعد الاستيقاظ وكل هذه الحالات ذات علاقة وثيقة بالعقل اللاشعوري وبالعقل الشعوري ويحتاج المبدع كي يستفيد من هذه الحالات أن يسلخ بحس وخيال ونصور بصري استقبالي وعرن.

ومن خلال التحكم إلى حد ما في التلقائية الشديدة المعبزة لصور الخيال والتهويم ومن خلال تحكمه الانتقائي المناسب هذا يمتلك بعض المصادر الضرورية لتغذية إبداعه بعد ذلك، ولأن الصور الإبداعية كثيراً ما تأتي من الخائب اللاشعوري من العقل، وهو الجانب الذي لا يخضع لسيطرة الأنا، فإن العديد من الأفراد يشعرون أن مثل هذه الصور تأتي تلقائياً، إنما يجيء من خارج أنفسهم ولحد السبب شعر عديد من الفاسين أنهم يجب أن يخلصوا للاندفاعات الإبداعية الموجودة في هذه الحالة أو بالأحرى ينتظرون في حالة استرخاء، حتى تلتهم هذه الحالة وتسيطر عليهم. وفي قلب هذه الأفكار تكمن بعض الأفكار الشائعة حول الوعي والإلهام الذي اعتقدوا أنه يجيء من الخارج، من أعلى، لا من الداخل، أو من أعماق العقل والشعور

يعرف ابن مسكويه الخيال بأنه «عملية تركيب صور المحسوسات بعضها على بعض لتكوين أمور غير موجودة في الحقيقة» كما عرفه كارتر (Carter, 1973) بأنه «القدرة على تكوين صور عقلية أو رموز تساعد على مواجهة المشاكل والتعامل معها» والخيال لا يعمل بمعزل عن العقل كما اعتقد التقليديون القدامى والمحدثون لأنه لو حدث ذلك لنحول الخيال إلى مجموعة مشتتة من الصور القوضوية التي لا ضابط لها والعقل وقوده الخيال وبدونه يبدو عاطلاً لا عمل له.

والخيال قد يكون هو استحصار (استرجاع) ما تم حفظه عن طريق الحس أو الوجدان، وهذا النوع يسمى (الخيال الاستحضاري) وهناك خيال آخر يسمى (الخيال الاحتراسي) وهو تصرف الفكر في المدركات بعضها إلى بعض وأن تظهر على هيئة لا مثال لها في البيئة كتحويل صورة مكونة من جسم أسد ورأس إنسان

ويعرف فاخر عاقل (1979) الخيال بأنه إعادة تنظيم المعلومات السالمة عن الخبرات الماضية وإعطائها علاقات جديدة بحيث تكون خبرة عقلية، والتخيل إما أن يكون تقليدياً أو مدعاً ويعرف مصري حورية (1997) الخيال بأنه «المعالجة الذهنية للصور الحسية وبخاصة في غياب المصدر الحسي لأصلي، أي أنه التكبير بالصور»

والخيال ليس تصوراً للواقع كما هو، لأن ذلك هو دور الإدراك الحسي Perception ولكنه تصور لما يمكن أن يكون، أو لما سوف يكون، تصور يستمد عناصره من المدركات Percepts السابقة، أي أن الإنسان في عملية التحيل يستعين بالذاكرة التي تزوده بالصور الذهنية لأشياء واقعية، ولكنه يركب منها مركبات لا وجود لها في الواقع، مثال ذلك القصة التي يؤلفها الأديب، أو اللوحة التي يرسمها الفنان المدع، أو اللحن الذي يصنعه الموسيقي، أو الجهد الذي يتكره، المخترع، نلاحظ أن التخيل في أي من هذه الأمور ليس ناقلًا للواقع، ولكنه يستغل عناصر الواقع في إبداعه (المليجي والمليجي، 1982)

ويعتق تعريف جابر عبد الحميد (1984) مع التعريف السابق للخيال، حيث يرى أن الخيال عملية عقلية تعتمد على تكوين علاقات جديدة بين خبرات سابقة بحيث تنتظم هذه الخبرات في أشكال وصور جديدة لم يألها الفرد من قبل. والخيال يصل بين ماضي الطفل وحاضره ويمتد إلى مستقبله، ولذلك فهو أساس للإبداع الفني والابتكار والتكيف مع البيئة.

وتذكر سماح رافع (1972) أن الخيال هو استحضار وتكوين الصور الذهنية لمختلف الموقف والخبرات السابقة، ولا يمكن لعملية الإدراك والتعكير أن تتم بدون وجود عملية الخيال، فالحواس تستقبل العالم المادي وتنقله بواسطة الأعصاب إلى المخ حيث تتكون الصور الذهنية وتصبح مدركاً عقلياً، وهذه الصور العقلية ليست مطابقة تماماً لمثيلتها في العالم الخارجي، وعادة ما تكون أقل وضوحاً وتفصيلاً عنها، لأنها قابلة للتشكيل والتحويل حسب ظروفها الشخصية وهذه الصور قد تظهر لدى بعض

الأفراد على هيئة مرصبة سبته يضحكم فيها الفرد بخياله ما رآه من قس في الواقع، ثم يعتقد أن هذه الخيالات حقيقية أو مطابقة للواقع فعلا، وهذا ما يعرف بالأوهام المرضية أو «الملوسة».

ويعرف حامد زهران (1971) الخيال بأنه عملية عقلية عليا تقوم على إنشاء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة، بحيث تنظمها في صور وأشكال لا خبرة للفرد بها من قبل، أي أن التخيل يستعين بذكر الماضي ويستصع بالحاضر، ويستطرد ليؤلف تكوينات عقلية معرفية جديدة في المستقبل كصور في تجربة فكرية حاضرة، وهي التي تستدعي في تنظيمها إعادة لتجربة ماضيه، ولكنها تُعت كتنظيم جديد للمادة المستمدة من التجارب الماضية، وهذا الباء قد يكون إبداعيا أو تقليدا أي أن التخيل هو القدرة على إيجاد علاقات جديدة بين حاصر أو مواقف مألوفة بحيث تكون صور أو تركيب لم تكن موجودة من قبل

واستكمالا لجهود علماء النفس حول تعريف الخيال نجد ريبير (Reber, 1987) يعرفه بأنه القدرة العقلية الشطة على تكوين الصور والتصورات الجديدة، وهو بذلك يشير إلى عمليات الدمج والتركيب وإعادة التركيب وأن التخيل هو نشاط غير محكوم أو غير متحكم فيه أو لا يمكن توجيهه بواسطة الفرد الذي يحتمس فيه كبديل للواقع وهو يرتبط بأحلام اليقظة وله صفة لا شعورية غالبا، أما أحلام اليقظة فلها صفة شعورية غالبية على صفاتها اللاشعورية. (عبد الخليم محمود السيد وآخرون، 1990) ويرى برماديت دولي (2009) أن الخيال هو.

- اللعب بدون فعل (فيجوتسكي، 1978).

- لقدرة على رسم صور عقلية ثرية ومتوعة، أو رسم صور ورؤى عن أشخاص وأماكن وأشياء مواقف غير موجودة (أيسبرج وجالونجو، 1993)

- قدرة إدراكية على رسم بديل للواقع في عقل الفرد (تيريزا)

ويعرف أ ف بروسكي و م ج. ياروشفسكي (1996) الخيال في إطار وظائفه بأنه عملية عقلية تتضح في الآتي:

- 1 بناء صورة ذهنية لحدث واقعي تحدث نتيجة النشاط الموضوعي للشخص
- 2 تصور برنامج سلوكي عندما يكون الموقف المشكل غير واضح

3. إنتاج صور لا نبرمج الشاط وإنما تحمل محله

4. تكوين صور موافقة لأوصاف الشيء

5. يسمح بتصور نتيجة العمل قبل أن يبدأ وبذلك يوجه الإنسان أثناء الشاط

تعد عملية التخيل إحدى العمليات النفسية الأساسية التي يلجأ إليها الإنسان في سعيه نحو الأفكار والتصورات والخبرات وغير المألوفة، ومن ثم فهي تكاد تكون عملية مشتركة بين حب الاستطلاع والإبداع وقد أكد ذلك بعض علماء التربية أمثال «لوفينفيلد V Lowenfeld وبريتن W Brittain» حين أشارا إلى أن الإبداع يتجلى في سلوكيات مثل:

1. البحث والاكتشاف للإجابات والحلول الجديدة للمشكلات.

2. القيام بإعادة تنظيم عناصر المشكلات الحالية لاكتشاف علاقات وحلول جديدة ها

3. التمتع بقدر كبير من الانفتاح على المجهول الجديد

4. الانصاف بالمرونة وعدم الجمود.

5. القدرة على التعبير عن الذات والتمتع بالأصالة

6. استخدام أشكال التفكير التعاوني أو الإبداعي وعدم تفضيل أشكال التفكير

التقاربي أو التقليدي (Lowenfeld & Brittain, 1982)

ونكشف أن تعريفات الساحة لوظيفة الخيال من مجموعة من الخصائص يمكن

إجمالها فيما يلي:

1. لكي يحدث الخيال يجب أن يرى الفرد ويسمع، وأن يحصل على الانطباعات ويحفظها في ذاكرته، وهي أمور مهمة لاستخدامه الحواس

2. بقدر كثرة المعلومات المتوافرة لدى الفرد، وبقدر ما تكون خبرته الحياتية أعنى، وبقدر ما تكون انطباعاته أكثر تنوعاً، تكون لديه إمكانات أكبر من أجل تركيب الصور

3. إن تخيل الفرد بملاً لديه مراحته، ويجيب عن أسئلته الغيرة ويخلق تركيباً جديداً للمعلومات الموجودة.

4. كما يتصف الخيال بأنه حر ولا يرتبط بمجال أو ميدان محدد، بل هو نتيجة لتطور الذاتي ويتولد لدى الإنسان نتيجة ارتقاء قدراته العقلية

5. التخيل لا يمكن حصره في صيغة واحدة، وإنما هو تركيب للعمليات النفسية الأخرى، فهو قد يكون تركيباً للفهم، وفي حالات أخرى تركيباً للإدراك والذاكرة، وفي حالة ثالثة يكون تصورات ونتائج صور

## أنواع الخيال

يمكن تصنيف الخيال حسب وظائفه إلى عدة تصنيفات

### 1. الخيال الاسترجاعي Reproductive Imagination

وفيه يتم استعادة الخبرات السابقة المرتبطة بموضوعات أو أحداث معينة، مع وعي الشخص بأنها تمثل خبرات حدثت له في الماضي، ويعتمد تعريف أرسطو للتخيل على هذا المعنى حيث قال «إنه صورة ذهنية تستحضر الإدراك الحسي الذي أنتجها ولا يمكن أن تنشأ منفصلة عنه»

### 2. الخيال المتوقع Anticipatory Imagination

وفيه يتم توقع أحداث المستقبل وخاصة ما يتصل بتحقيق هدف معين أو تخيل حركة أو خطوات من شأنها أن تحقق الهدف.

### 3. تخيل تحقيق الأهواء Fanciful

و نشخص في هذا النوع من التخيل يكون سلبياً إلى حد ما، حيث تمتزج خبرته الماضية دون اختيار مه أو إرادة، كما يحدث في أحلام اليقظة وأحلام لنوم وهي عادة ما تكون سارة وتمثل نوعاً من تحقيق الرغبات إلا أنها قليلة الارتباط بالواقع، وإذا اتصلت بالواقع تكون غالباً محققة للروايات وحالة ولا ترتبط بإعادة الخبرات أو الابتكار، وهي إن كانت تحتوي على بعض الهذات والخيالات إلا أنها لا تكون دائماً معبرة عن حالات مرضية.

### 4. الخيال الإنشائي Constuctive Imagination

ويتمثل في إعادة تركيب ما تم استعادته من خبرات وأحداث سابقة بطريقة مبتكرة، ويتم ذلك بوصفه هدفاً في ذاته، كما يمكن أن يكون نوعاً من التخطيط لفعل معين ومفضل قدرة الإنسان على التخيل الإنشائي يستطيع أن يخلق عوالم جديدة وخبرات ترضي طموحه وحاجاته وأهليه.

## 5. الخيال الإبداعي Creative Imagination

هو التصرف الفكري في المدركات الحسية والوجدية، وابتكار صوراً جديدة من تألف تلك المدركات Percepts بعضها مع بعض لتكوين شكل جديد أو هيئة لا مثال لها، وهو ينقسم إلى ثلاثة أنواع

أ. التخيل الإبداعي المطلق. وهو لا يخضع للإرادة وليس له غرض مقصود معين ولا بتقليد بالماضي أو المستقبل، وهذا النوع يكون في صورة أحلام اليقظة

ب. الخيال الإبداعي المقيد: وهو ذو غرض مقصود يدركه ويشعر به الإنسان ويعمل على تحقيقه، وهو خاضع لإرادة التخيل ومرتب بالمستقبل ولهذا النوع فرعان الخيال العلمي، والخيال الفني، والتخيل العلمي هو ما يقوم به المهندس مثلاً، حينما يصمم ويضع تصميم الجسر على نهر معين، فخياله في هذه الحالة مقيد بظروف النهر وما بين يديه من الأدوات والمواد، وله غرض يرمي إلى تحقيقه وهو بناء الجسر، وتحليله خاضع لإرادته، والخيال العلمي يفيد الإنسان في حل مشكلات الحياة فهو يفرض الفروض الممكنة ويحلل الحلول المختلفة التي بها يمكن حل المشكلة، وخيال الفني هو ما يجري داخل المصور الذي يريد أن يصور صورة صتوية بشروط معينة، وما يجري داخل الشاعر حينما يريد أن ينظم قصيدة في موضوع خاص. ويتوقف النجاح في الخيال الابتكاري المقيد على مقدرة التخيل العقلية، مقدار ما لديه من معلومات أو معرفة، ومدى تجاربه الخاصة في الحياة

ج. الخيال الإبداعي المحوّل والمقلّد. هو استحضار الصور التي يصورها الغير، وذلك كما يفعل الطالب حين يصفي لأستاذه وهو يصف له مدينة أو مظهراً رآه، وكما يفعل القارئ حين يقرأ وصف مظهر يصفه الكاتب وهو خيال محوّل أو مترجم، لأن المتخيل يترجم الألفاظ والعبارات حين يقرؤها إلى صور، وهو خيال مقلّد لأن السامع أو القارئ يقلد غيره في استحضار الصور التي يصدها، وهو من العوامل التي تساعد الشاعر على الإتيان بالصور التي يتصورها أو يتخيلها ثم يصورها للسامع أو القارئ، وقدرة الأديب العقلية على تركيب الصور القديمة والتأليف بينها لتكوين صورة متكررة جديدة، ويتوقف النجاح في هذه الحالة على طبيعة الأديب العقلية نفسها وسعة خياله



وقد تتضمن الصور المتخيلة، محتويات لم يتم إدراكها من قبل يمثل هذا، التنظيم، والأجزاء المكونة للصورة المتخيلة غالباً ما تشتق من الصورة الخاصة بالإدراكات المأهبة ومن عمليات إعادة التركيب والدمج بينها لتكوين تصورات وتخييلات جديدة، وأحياناً ما يستخدم الأفراد الصور المتخيلة لابتكار حلول إبداعية جديدة، مثلما يفعل المعماري الذي يقوم بتشكيل صورة جديدة خاصة بفكرة تتعلق بمبنى تذكاري لتكريم الشهداء أو العائين أو القواد العظام في وطن معين، ويستخدم الأفراد الصور المتخيلة كذلك أثناء أحلام اليقظة، وفي العادة يتكون تيار التفكير أو أحلام اليقظة في جانب منه من صور الذاكرة وفي جانب آخر من الصور المتخيلة التي هي تركيبات جديدة من صور الذاكرة.

وقد صور الفراعنة القدماء البط الطائر في لوحات عديدة، وصور الصينيون «التنانين الطائرة»، وصور حشرات أخرى في العرب والشرق البط والأور والتعالب والحبول وغيرها من الطيور والحيوانات والوحوش والكائنات لبرية وبحرية وهي تطير، وصور فنانون كثيرون حالة الطيران في أعمالهم، فوجدنا أن جوخ مثلاً يرسم لوحة في العام 1885 بعنوان (التعالب الطائر) والتعالب في تلك اللوحة ليس التعالب الذي نعرفه، لكنه نوع من الخفافيش التي تعيش في المناطق المدارية التي تقع فيما بين أفريقيا وجنوب الباسيفيكي، والعليين، وهناك عموماً نحو سبعين نوعاً من الخفافيش، وهي حيوانات ليلية تعيش في الخرائب والأماكن المظلمة وتنشط ليلاً، وقد ارتبطت في الأساطير وفي بعض الأعمال الروائية والسينمائية مثل در كبولاً بامتصاص لدماء، وقد ساهمت الدراسات التي أجريت عليها في التقدم الطبي ومن ذلك مثلاً ما حدث من تطوير لأدوات الحركة والتجوال لمساعدة من فقدوا عملية الإبصار، وقد نتج هذا التطوير في ضوء الدراسة الخاصة لتلك اللدبذبات التي تصدرها هذه الخفافيش.

يشير إجان (Egan, 1992) إلى أربعة أنواع من الخيال هي

1. الخيال ذو البعد الواحد: وهو ذلك النوع من التخيل الذي يمكن للشخص من خلاله تخيل منزل أو شجرة أو كتاب، دون إضافة إلى ما يمكن أن نمح به بالحواس لاسيابة المعروفة

2. الخيال ذو البعدين: وفيه تتم التحيل معتمداً على الجمع بين العناصر المتباعدة، ولكنه ما زال يعتمد على ما يمكن أن يدركه أيضاً بالحواس.
  3. التحيل ذو الأبعاد الثلاثة: وهو ذلك النوع من التحيل الذي يعتمد على الرمز، كما يحدث حين تبصر في السحب أشكالاً فنية، أو حين يرى الشاعر الشمس عاصية الجبين.
  4. التحيل ذو الأبعاد الأربعة: وهو ذلك النوع من التحيل الذي يعيد بدء الواقع بدءاً جديداً، معتمداً على عاصره القديمة، مصافاً إليها الرمز ثم بعد ذلك يأتي دور السوء وليس فوق الواقع، ليشهد المدع، فيما يشهد وهو يذبح، عاداً جديداً ليس له علاقة بعالم الواقع ويضرب بارون مثلاً لذلك ما غنيله ما بكل المخلو حين أبصر الكورس الإلهي يعني، عندما نظر إلى السحب المتناثرة على صفحة السماء.
- ويقدم عبد الحليم محمود (1990) من خلال فحصه للدراسات التي أجريت في ميدان السلوك الخيالي، تصنيفاً لعملية التحيل على النحو التالي:
1. خيال يتمثل في الصور الذهنية، وهو يقع بين الإدراك الحسي والتكبير العقلي.
  2. خيال يتوقع فيه الفرد أحداث المستقبل، ويرتبط بهدف معين ويتناول التحيل خطوات تحقيق هذه الأهداف.
  3. تخيل توهمي، وهو يهدف إلى تحقيق الأهواء والميول، والتخيل هنا سلبي حيث تكثر خبراته السابقة دون احتيار منه مثل أحلام اليقظة وأحلام اليقظة بينما التحيل الإيجابي يتناول موضوعات معقدة في رموز أو صور حيادية سواء كانت هذه الموضوعات واقعية، أو هي ذاتها رموز كأحلام اليقظة وأحلام اليقظة، وهي سارة وتمثل نوعاً من تحقيق الرغبات، غير أنها قليلة الارتباط بالواقع.
  4. الخيال الإنشائي، وهو يتمثل في قدرة التكبير على إعادة التركيب بطريقة مبتكرة، لما يتم استعادته من صور ذهنية أو معان أو خبرات أو أحداث سابقة أو ما يتوقعه من أشياء أو أحداث في المستقبل، ويتم هذا السلوك بوصفه هدفاً في ذاته.

## أدوات الخيال والتخيل الابتكاري

### 1. أحلام اليقظة Daydreams

وهي تخیلات وأحلام أثناء اليقظة، وفيها تجد الرغبات الشعورية واللاشعورية سبيلها إلى التحقق والإشباع أثناء التحيل. ومن بين هذه التخیلات الرغبة في تنمية الذات وفي الاعتراف والتقدير (أحلام الطفل العاري) والرغبة في العطف والحن (أحلام الطفل المعاني) وأحلام اليقظة التي تعبر عن ميول اجتماعية وجسدية وعاطفية ومهنية. وحينما يتخبط الفرد في أحلام اليقظة بدرجة معتدلة فإنها تعتبر ظاهرة صحية وأحياناً ما تكون متنفساً سويماً للمواقف، أما إذا انغمس فيها الفرد بدرجة زائدة أو مبالغ فيها فإنها تعتبر ظاهرة غير صحية لأنها تكون في هذا المجال انسحاباً من الواقع وهروباً منه (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاقي، 1990)، وقد تكون أحلام اليقظة تمهيداً للإبداع والاختراع، حيث يسمى الشخص لتحقيق الصورة الرائعة القوية التي كونها عن نفسه في خياله.

### 2. اللعب الإيهامي أو الاعتقادي Believe play

يرى (فرويد) أن كل طفل أثناء اللعب الإيهامي يسلك سلوك الكاتب المدع في أنه يخلق عالماً خاصاً به أو أنه يعيد ترتيب الأشياء في عالمه بطريقة جديدة يصنها فالطفل يتناول لعبة بجدية شديدة ويضعي عليها قدراً كبيراً من الوجدان الذي يشحن به الطفل حياة اللعب.

### 3. الرفيق الخيالي

يؤدي نشاط اللعب الخيالي إلى نشاط آخر أكثر ظهوراً هو ما يسمى بـ (الرفيق الخيالي) فهناك عدد كبير من الأطفال يخلقون (أي يتخيلون) مثل هذا الرفيق الخيالي، بدءاً من عمر الثانية وما بعده، ويمكن أن يظهر هذا الرفيق بطرائق عديدة، ويظهر هذا الرفيق أحياناً بمظهر طبيعي فعلي كعلبة كهربائية أو غير ذلك من الألعاب المألوفة يتم الجمع بين بعض الأشياء المألوفة وتعطي اسماً مألوفاً، وفي معظم الحالات يكون الرفيق الخيالي مريضاً من خلال الطفل فقط ويتم الاهتمام بهذا الرفيق لبعض الوقت، ويتم التحدث إليه واحترامه، ويعطي السكوت، كما يركب الدراجة مع الطفل. ويعطي أحد المقاعد على مائدة الطعام، ويذهب مع الطفل حينما يذهب

لشراء بعض الحاجيات مع والديه أو لزيارة بعض الأقارب، ولا يشعر الطفل بالحب تجاه المرشدين الذين لا يحترمون رفيقه الخيالي، أو لا يتحدثون معه عنه بحسب، حتى يأتي يوم يحتمي فيه هذا الرفيق الخيالي فجأة كما ظهر فجأة، ولا نسمع عنه بعد ذلك، ويذكر الطفل غالباً قصة معينة لاغتماله.

#### 4. القدرة على الإبداع

وهذا يعني أن يكون لدى الأطفال استعداد أو قدرة كافية للإبداع، حتى يستطيع إيجاد الشيء على نسق جديد أو التأليف بين الأشياء على نظام آخر ينتج لنا منه شيء جديد وعادة ما تكون مادة الإبداع مستمدة من العالم الواقعي المحسوس ومن ذكريات الفرد ونماجه السابقة عندما يتخيلها من جديد في أوضاع متعددة

#### 5. التدوير

يتأثر التخيل عند الأطفال بقدرتهم على التذكر، لأن التخيل يعتمد على استرجاع الأطفال للصور الحسية المختلفة (البصرية، السمعية، الشمية، اللمسية، الذوقية) التي مرت بمخاضهم لتكوين تطبيقات جديدة تساعد على تفهمهم للواقع مع وسطهم المادي والاجتماعي، أن عملية التحيل الذهني تنحصر عمليات هي التصور الاسترجاعي للمذكرات الحسية، والتخيل التألفي، ثم التكبير

#### نمو التخيل

يشغل التخيل جزءاً كبيراً في النشاط العقلي للأطفال، وتكون الصور الذهنية التي يتم تناولها في عملية التحيل، على درجة كبيرة من الوضوح، مما يجعل التمييز بين الوهم والواقع أمراً صعباً، وقد يستغرق الطفل في أحلام اليقظة، وكثير ما يأتي لنا ببعض الحكايات التي تكون من مسيح خياله، ويتصورها هو حقيقة واقعة، وهذا ما نسميه بالكذب الأبيض، فقد بقص مشاهد أحلامه كما لو كانت حوادث وقعت له بالفعل. وقد يستغرق في أحلام اليقظة ذلك العالم الواقع، فيحكى لنا الطفل كيف قتل ذئبا معترسا، وكيف حمل بتدقيقه ليقضي بها على اللصوص الذين هاجموا، وغير ذلك من مغامرات، هي تعبير تخيلي عن رغبات ودوافع كامنة في نفسه. فهذه ليست أكاذيب بالمعنى المفهوم بل تخيلات وأحلام يقظة يراها الطفل في كثير من الأحيان حقائق واقعة، وهذا يفسر لنا لماذا كان اللعب الإيهامي Believe دليل على نشاط الطفل

وقد رأى بيرير (Perrin, 1987) أنه ليس قبل سن الرابعة يمكن للطفل أن يتخيل، بينما عارض هاريس Harris هذا الرأي مؤكداً أن الطفل ذا الثلاث سنوات يستطيع أن يفكر بطريقة خيالية. وذكرت ليسيا (Lesia, 1994) أن الطفل في عامه الثاني يمكنه تخيل معص الأشياء أثناء قيامه باللعب.

ويبدو التخيل في سن السنتين في ادعاء الطفل ينظاير بأنه يتناول طعاماً من أحد الخال لنجارية، وعند الثبة والنصف يقوم بحفلة شاي جذيرة بالاعتبار حتى لو جمع فيها عصر الماء الحقيقي. ويبدأ الاهتمام برفقاء الخيال في الظهور، ويعمل الطفل على الاستكشاف الذاتي لهويته، وهذه التكوينات الوهمية تقوم في البداية على المحولة والتجريب ولكنها تصبح أكثر تحديداً وقوة عند الثالثة.

ويبدأ تخيل الطفل في سن ثلاث سنوات في النمو فيسقط ويقوى بالتدريج، ويكون تكبير الطفل في هذا السن تخيلياً بعيداً عن المنطق مرتبطاً بالأشياء التي في بيئته، ولذا يميل الطفل إلى القصص الخيالية التي تحكي له عن أشخاص يعرفها (عواطف إبراهيم، 1980) أو حيوانات يألفها ويكون تخيل الطفل في هذه المرحلة تخيلاً إبداعياً Creative أو تخيلاً إنشائياً أو تركيبياً Constructive أي أن للطفل القدرة على تركيب أو إبداع صوراً لا توجد في الواقع.

وترى عواطف إبراهيم (1980) أن تخيل الطفل في سن أربع سنوات حصص، وهو ينتقل من صورة، ومن فكرة لأخرى بسهولة وسرعة دقيقة، وتظهر خصوصية خياله عادة عندما يبدأ في رسم سلحفاة مثلاً، ولكنه يتحول لاشعورياً عن رسمها ويرسم فيلاً أو سيارة قبل أن ينتهي من رسمه لها. كما يظهر الطفل زيادة في الأداء التمثيلي والتخيل، ويبدو أيضاً في استخدامه للمصالح، كما يشغل طفل الرابعة وقته باللعب بالدمكبات التي كثيراً ما يحولها إلى مخلوقات ذات طبيعة جامدة يحدتها تبعاً لخياله الخصب، كما يرتبط تخيل الطفل في سن الرابعة باللعب الجماعي لا باللعب الانفرادي، كما أنه يستخدم رفاقه الخياليين في اللعب.

وفي سن خمس سنوات يكون تخيل الطفل حراً منطلقاً، فقد عما تخيل الأطفال في هذه السن نمواً يمكنهم من أن يسبح خيالهم مسافات بعيدة في حرية وإطلاق، وهذا يميلون إلى الاستماع إلى القصص التي تتضمن الشخصيات الغريبة مثل الأقزام،

العمالة، الملائكة وغيرها مما نجده في القصص الخيالية وهم بطيحتهم يحبون المألة في الحديث.

أما عقل السادسة فإنه يتمتع بتخيل حصص، ويكون في صورة مألة (مونولوج) يقوم الطفل بتوجيه الأوامر للأشياء الحية وغير الحية، كما يكون تخيل الطفل إبداعيا أو تركيا، كما أنه يأخذ اتجاهها جديدا نتيجة للنصح العقلي فيكون موجه إلى غاية عملية أكثر من التخيل الحر المطلق من القيود الذي يقوم على الوهم، ولا يتصل بماضي الطفل أو بماضيه.

ويأخذ تخيل الطفل في سن السادسة شكلا آخر إذ نجده يشبه بالأطفال وبأعمال البطولة، وتكون قراءة الطفل وما يشاهده من تمثيلات وأفلام سينمائية، وما يسمعه من قصص في الإذاعة مجالا حصصا لهذه معاصر متنوعة تبرر هذه الألية في الطفل

أما طفل السابعة والثامنة فيسمو لديه الاستعداد التحليلي وحب الروايات الدرامية والقصص الخيالية (حامد زهران، 1973) كما يمتاز الطفل في سن السابعة والثامنة بذاكرة بصرية حادة، ولذلك كان الجزء الأكبر من مادة تفكيره قائما على الصور البصرية (عبد الحمم المليحي، 1975) فهو يستعين في عملية التفكير باستعادة لصور الحسية وخاصة البصرية بذلك النوع من التحليل الذي يسمى التخيل الاسترجاعي Reproductive، كما يظهر التحليل التركيبي Constructive أو الإبداعي Creative وهو القدرة على تركيب أو إبداع صوراً لا توجد في الواقع، وإن كان يمكن أن يتحقق في المستقبل.

ويعد على الخيال في المراحل المبكرة (مرحلة ما قبل المدرسة) طابع للعب والتهويم أو ما يسمى بالتخيل أو المانتازيا ولهذا فقد أشار كوهن وماكايت Cohen & Mackeuth إلى أن الخيال لدى الأطفال الأصغر سناً غالباً ما يكون مرتبطاً باللعب، أو هو في حد ذاته نوع من اللعب يتميز بالتلقائية والحرية وعدم الخضوع للقواعد والقوانين (شاكر عبد الحميد، 1998).

ويكون العمل الإبداعي بشكل عام، مهصلة للتخيل والخيال، والتخيل الحر والخيال المنظم، هكذا يكون هذا العمل الإبداعي عملاً خيالياً أكثر منه تخيلاً، فالخيال إذن مرتبط بالنظام أو الأسلوب الخاص، بالصناعة أو التكنولوجيا في حين أن التخيل

مرتبط بالحرية النسبية التدفق والتهويم الطليق في مجال معين أو بشأن موضوع معين، ولابدع البارع هو الذي يمسد هاتين العمليتين في عمله

### الصورة العقلية والخيال والإبداع

كما ذكرنا سابقاً تشتمل كلمة الخيال Imagination (في الإنجليزية) على كلمة Image التي تعني صورة عقلية وتوجد نظريات عديدة حول الإبداع تعرض أن الصور العقلية توجد وتحرر في العقل اللاشعوري وأن العقل الشعوري يصبح بعد ذلك واعياً بها، وأن الصور اللاشعورية يمكن أن ترتبط من خلال تيار من الصور التي تتجاوز وتترك وتنتصر معاً لتكون أنماطاً جديدة من الصور العقلية، وتأتي الصورة الجديدة إلى الوعي بأفكار جديدة ويبدو أن هذه إشرافات وومضات تحدث فجأة داخل الوعي لعادي قصيبه بالدهشة، وأنها تحدث داخل حالة خاصة تسمى التهويم Reverie، وتشتمل حالة التهويم على الأحلام وأحلام اليقظة والأخيلة والرؤى وهلاوس. وصور خيال ما قبل النوم وصور خيال ما بعد الاستيقاظ، ويمتدح لبدع كي يستفيد من هذه الحالات أن يتسلح بحس وخيال وتصور بصري مستقبالي ومن خلال ذلك يستطيع أن يتحكم إلى حد ما في هذه الصورة التلقائية الشديدة المبررة لصور خيال والتهويم ومن خلال تحكمه الانتقائي المناسب هذا يمتلك بعض المصادر الضرورية لتغذية إبداعه

ولأن الصور الإبداعية كثيراً ما تأتي من الجانب اللاشعوري من العقل، وهو الجانب الذي لا يخضع لسيطرة الأنا، فإن العديد من الأفراد يشعرون أن مثل هذه الصور لا تأتي تلقائياً، إنما تأتي من خارج أنفسهم ولهذا السبب شعر العديد من الممارسين أنهم يجب أن يحضروا للاسدفاعات الإبداعية الموجودة في هذه الحالة أو بالأحرى ينتظرون في حالة استرخاء حتى تلبسهم هذه الحالة وتسيطر عليهم، وفي قلب هذه الأفكار تكمن بعض الأفكار الشائعة حول الوعي والإلهام الذي اعتقدوا أنه يأتي من الخارج، من أعلى، لا من الداخل، من أعماق لعقل والشعور

وفي مقابل التأكيد السابق على عمليات اللاشعور، نجد علماء آخرين يؤكدون على عمليات الشعور، وهؤلاء عالية العلماء المعاصرين وخاصة ذوي التوجه السيوكي، وانتهت مجموعة ثالثة إلى التأكيد على أهمية ما قبل الشعور Subconscious باعتبارها

المطقة (لواقعة بين الشعور واللاشعور، ليست منطقة وعي كامل ولا منطقة لاوعي كامل) ليست حاضرة تماماً ولا غائبة تماماً) إنها يمكن أن تستدعي وتستحضر عند الحاجة وبوسائل خاصة تختلف حوفاً الأدباء والعلماء، وقد اعتقد (روح Rugg) (1960) أن هذه هي منطقة الخدس الحقيقي أنها تكون غالباً متحررة من سيطرة لرقاة والعقل الصارم الألي

وكتب المؤلف الموسيقى المعروف موزارت عام 1789 في أحد خطاباتته عندما أكون، كما كنت، أنا ذاتي تماماً، في حالة جيدة من البهجة، مسافراً مثلاً في حرية، أو سائراً بعد وجبة جيدة، أو خلال الليل عندما لا أستطيع النوم. تكون هذه المناسبات التي تفيض فيها الأفكار بغرابة بداحلي. ويقوم موضوعي (الموسيقى) بتوسيع حدوده الخاصة، ويصبح محدداً و كلياً وله طريفته الخاصة في الأداء، رغم أنه قد يكون مكتملاً تماماً ومجزأ في عقلي، بحيث يمكنني أن أتأمل بذهني عبره بنظرة واحدة، كما لو كان لوحة جميلة أو مثلاً عظيماً، إنني لا أسمع أجزاء العمل داخل خيالي بشكل متتابع، بل أسمعها كلها، كما كان الأمر دائماً، الكل في لحظة واحدة.

وكتب المثال الإنجليزي (هنري مور) أن المثال يصنع الأشكال الصلبة - كصور - د حل عقله - إنه يتصور عقلياً شكلاً مركباً من كل ما يحيط به، ويعرف عندما يطر إلى أحد الجوانب ما يوجد ضد الجوانب الأخرى، ويقوم بتوحيد نفسه مع مركز جاذبية لشكله وكتلته ووزنه، إنه يدرك حجمه باعتباره الفراغ الذي سيحتله الشكل في الهواء وأصبح الخيال لدى كوليريدج الوظيفة المهمة في التأليف بين صدين على هيئة مركب ثالث أعلى منهما، فيه تكون الأجزاء المكونة تتغير على نحو مستمر، والخيال - لديه - هو قوة تركيبية وسحرية تكشف عن نفسها في ذلك التوازن أو التناغم والانسجام بين الحصول المتضادة أو المتناورة . والوحدة الخيالية هي وحدة عضوية، نظام يتكشف ويتجلى على نحو ذاتي، يتكون من خلال التفاعل بين المكونات، تلك التي لا تستطيع أن تحافظ على هويتها حية بمعزل عن الكل

لم يكن كوليريدج هو صاحب ذلك التمييز الشهير بين (النوم) و(الخيال) كما قد يعتقد البعض، فهناك تمييزات مماثلة تمت في إنجلترا وألمانيا خلال القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر أيضاً، هذا قبل أن يفصل كوليريدج فيه ويطوره



والصور العقلية هي مصادر للإلهام مثلها مثل القماش ولأورق التي يصنع لها من أو الكاتب عليها أفكاره ويقوم بالتجريب معها ومن خلالها ويقوم بتعديلها قبل أن يقوم بتعديلها في عمل إبداعي، يختار المبدع لصور التي يمكن أن تحقق استبصارات ومعرفة أكبر لدى متلقيها، وتلعب موهبة المبدع ومهاراته دوراً كبيراً في تمكينه من تحويل ونقل ما يوجد في عقله من صور وأفكار إلى الورق ثم إلى المشاهد أو القارئ، ولعل هذا يظهر بشكل خاص خلال إبداع الفصاة القصيرة حيث يحتاج للكاتب إلى الانتقاء والتحكم وصياغة وعرض الصور الأساسية فقط دون غيرها حتى يكون التأثير مؤثراً وفعالاً، كذلك فإن الرؤية الشعرية والقدرة على رؤية وتقديم بطرائق جديدة أو رؤية الخنيد بطرائق قديمة تعتمد إلى حد كبير على التفكير من خلال الصور وعلى عمليات الخيال وتمثل الأقوال والمقتطفات التالية بعض الماذج التي تشير إلى أهمية الصور العقلية والخيال في الفنون الإبداعية الإنسانية بشكل عام

- 1 عندما توصل أبواب العالم الواقعي، يمكن أن يخلق الخيال هذه الخاص، ويمكن أن يستحضر لأشكال والتكوينات العظيمة، وكذلك الرؤى التي تسحر الألب (البرهان)
- 2 إنني أحيي في قلب خيالي فائض موكباً من الصور المدركة (وولف)
- 3 هناك أشياء عديدة في الموسيقى يجب تحملها دون سماعها (ماخ)
- 4 الخيال هو عين كبيرة مفتوحة (فراي).
- 5 يتكون الإنسان من جسم وعقل وخيال، لكن خياله هو ما جعله مرموقاً (ماسلبيد)
- 6 في خيال الإنسان فقط تجد كل وجودها العمال والأکید (كرواد)
- 7 لا يرسم لعنان ما يراه ولكن ما يجب أن يجعل الآخرين يرونه (ديجا)
- 8 ربما كانت العلامة الأكثر تميراً للعقل الموسيقي هو القدرة على التحيل السعوي (ميشور)
- 9 أن تعرف، ذلك لا شيء، أن تحيل، ذلك كل شيء (أناتول فرانس)

ويعتقد شاكور عبد الحميد (2009) أن الخيال إنما هو عملية تقوم على أساس التفكير من خلال الصور، لعظمة كانت أم بصرية، وأن الخيال عملية يتم من خلالها

لتحويل للصور وتركيبها في أشكال جديدة وبارعة، والمرونة الخاصة في التعامل مع الصور أمر أساسي لها، إن المرونة جوهر الإبداع فيما ترى، ليست الجسدة أو الأصالة كافية في حد ذاتها، المرونة هي الطريق المؤدية إلى الأصالة والمرونة

وللخيال في تصور ابن سينا دور محدد يتمثل في «حفظ صور المحسوسات التي إذا ما عانت عن الحس بقيت في الخيال أو المصورة، ومن ثم فإن الخيال لها مستودع أو حجرة لتصور الحسية العابثة، أما التخيل فهو القوة الوهمية التي تدرك الصور المؤنعة في القوة المتحيلة مجموعة من المعاني الحرة، والخيال لدى ابن سينا يأتي في مرتبة أقل من التخيل أو الوهم» (شاكر عبد الحميد، 2009)

إن الصور تتحرك في سلاسل عبر (عين العقل) وإن ذلك كان يحدث عبر نظام مكاني ورماني مماثل للخبرة الحسية الأصلية سيكون لدينا (الذاكرة) لكن إذا حدث أن الصور الخاصة بالموضوعات كانت تتحرك وتتفاعل بشكل مختلف، أو أن جواسب معينة من هذه الصور قد اندمجت وتكاملت معا في كل غير مسبوق في عالم الحواس، فإنه سيكون لدينا التوهم Fancy أو الخيال، وإن هذا هو الأمر الذي يحدث خلال الكتابة للفصيدة أو إبداعها

وبنوع الأول من تصور هو ما أصبح مجال اهتمام علماء نفس الأكاديميين، في حين أصبح الثاني في مجال اهتمام المحللين النفسيين أتباع فرويد ويونج وغيرهما

وقد قال الشاعر الأمازيغي شيللر لصديق له كان يشكو من نقص واضح في طاقته، الإبداعية «السبب في شكواك كما يبدو لي هو تلك القيود التي يفرضها عقلك على خيالك»، وقال إن المرونة عملية لا يكون المرء فيها ملتبساً بالواقع على نحو جامد، فلا تكون المعايير الاجتماعية والأعراف وعادات التفكير والمعلومات المتاحة هي فقط الموجهة له

لقد كان أرسطو على حق في قوله إنه ليس هناك تفكير من دون صور أو تخيل، فالخيال هو الذي يحرك الصور العقلية ويحولها، وأن خطوة من التفكير مستندة على وجود بعض الفروق بين الصور التي تتولد من الإدراكات السابقة التي بنم تذكرها وبين الصور التي تتولد من المشاعر داخل الجسد أي صور الرعية وتقوم الصور لعقلية بوظيفة الرابطة أو بالوظيفة الترابطية الخاصة ما بين

الكلمات وبعضها البعض حيث تساعد الصور على إيجاد العلاقات المناسبة بين الكلمات، سواء كانت هذه العلاقات قريبة ومباشرة أو بعيدة وغير مباشرة، وفي الإبداع الأدبي والفني بشكل عام تلعب الترابطات البعيدة، تلك ذات المعنى، دوراً كبيراً في عملية الإبداع، وذلك لأن هذه الترابطات البعيدة تكون هي لمفتاح الأساسي، الذي يفتح من المبدع إلى عوالم الخيال بكل ما تشمل عليه من صور، إذن الصور، العقلية هامة في حد ذاتها تصور كما أنها هامة في إحداث العلاقات الحيدة والمناسبة بين الكلمات وعناصر التفكير اللغوي في مجالات التربية والتعليم والإبداع وسائر نشاطات الحياة المختلفة.

إن الصور العقلية لم يعد ينظر إليها بالضرورة باعتبارها مجرد إعادة إنتاج Reproduction لواقعة أو حادثة مكررة، ولكن بدلاً من ذلك باعتبارها تتضمن عمليات بناء وتركيب، وبهذا المعنى فإن الصورة لم يعد ينظر إليها باعتبارها نسخة مكررة، فمثلاً يمكنك أن تصور حيوان وحيد القرن وهو يقود دراجة بخارية، وهي صورة لا يمكن أن تكون نسخة لصورة أو خبرة واقعية تحت رؤيتها من قبل

### العلاقة بين الخيال والإبداع

الخيال الإبداعي هو نمط أو تسلسل جديد من الصور الخيالية والأفكار التي تقدم في حل مشكلة ما، وهو وسيلة داخلية جيدة لتمثيل المشكلة ومحاولة البحث عن حل لها، ولذلك فهو هام في جميع الفنون. والعماد ذو القدرة الخيالية. لعالية هو من يخلق المواقف التي لم يخطر فيها أحد من قبله، بل قد لا توجد بعد ذلك، ويمكن وصف لخيال على أنه إيجاد أشكال جديدة أو تصورات جديدة لمصامير قديمة وابتكار أشياء جديدة، أو موقف تكون لها قيمتها التصويرية الأصلية. وقد أشار (هان جوج) مؤكداً «إن المصورين يجب أن يمتلكوا الخيال والعاطفة» وقال الشاعر الفرنسي لشهر (بودلير) بأن «الصفة الأساسية التي يتصف بها المصور العمان ليست هي «المشاهدة بل الخيال»

ويحدد أريستي (Anetti, 1976) دور التخيل في عملية التفكير الابتكاري في بعدين، الأول أن التخيل يمرر المصوص من مطابقة الواقع، ومن ثم يتيح له الفرصة

أن يتكرر، والثاني أن التحليل يساعد المبحوث على تحديد المساهم، ومن ثم يتيح الفرصة لكل فرد أن يعبر عن نفسه تعبيراً جيداً، ويصيف (أرتي) أن قدرة الفرد على إنتاج التخيلات تساعده على أن يعدل ويحور في مفكراته، كما تساعده في التحرر من الشكليات المطبقة للواقع، وهي بهذا تتيح الفرصة له أن يقدم شيئاً جديداً، وهذا هو ما يمثل أحد عناصر الابتكارية.

وتعتمد محاولات تنمية إبداع الطفل على تنمية قدرته على التخيل كعامل أساسي من عوامل التكبير الإيجابي، وأية محاولة لتنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل لا بد أن يعتمد الاهتمام الأول فيها هو تنمية قدرة الطفل على التخيل، ويبدو ذلك الهدف في إثارة رغبة الطفل في معرفة كل ما هو جديد، وإثارته للتساؤل عن أي شيء، لذلك يوصي التربويون بتوجيه الطفل إلى قراءة القصص التربوية المدمجة والقصص العلمية وقصص الخيال العلمي هذه النوعية من القصص تعمل على إثارة خيال الطفل، حيث يجد فيها المعرفة والمعلومات الجديدة بالإضافة إلى أنه يجد من خلال هذه القصص الإجابة على تساؤلاته.

إن التحليل ضروري لتحقيق الإبداع، وعن طريقه يتجاوز المبدع واقعه ويخلق بعيداً عنه في عالم من الأحلام والرؤى، ويستطيع به تصورات جديدة ويخلق علاقات جديدة ونظاماً جديداً، وأن يعيد ترتيب وتركيب مفكراته وإطاعاته يقول (روسو) «لو تحولت حيالاتي إلى حقائق لما اكتفيت بها، بل لطللت أنجيل وأحلم ولا تقف رغبتني عند حد، لأني لا أزال أجد في نفسي فراعاً لا يملؤه شيء»، وكان (بتهوفن) يستمع في داخله بل سمفونياته ويُخيل إليه أنه يسمع صوت يهيم في أذنيه، وما أروع خيال (جوته) حينما تمس في هاوست Faust أن يكون له جناحان يتح بها الشمس في تحلقها، النهار أمامه والليل من ورائه والسماء دون رأسه والموج تحت أقدامه، وحينئذ يتاح له أن يكتشف الحقيقة التي أعنتها به العلوم

وتوصل نيومان (Neuman, 1987) إلى أن الشخص المبدع يمتلك المرونة التي تؤهله لتمثيل الواقع بدرجة أعلى من الشخص الأقل إبداعاً وبمكس أن يستخدم الخيال كأداة لتنشيط الإبداع، حيث يعتمد الإبداع على قدرة الفرد على التمثيل وقد توصل عبد اللطيف خليفة (1994) في دراسة له عن وجود ارتباط دال بين الخيال وقدرات لإبداع الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة)

والخيال والتخيل هو خطوة هامة للإبداع، فالفرد المتكرر ينحيل التكوينات الجديدة قبل تعييدها في الحقيقة، وهذا يعني أن التحيل وسيلة للابتكار، وقد أوضح ريتشاردسون (Richardson, 1969) أن التخيل يزود العنانين المتكررين (مسوا كائنوا رسامين أو كتاب) بالفكرة الأساسية للصورة أو القصيدة التي تتحول إلى شيء مادي سواء كان رسماً معيماً أو قصيدة شعر أو قصة أدبية، كذلك الحال بالنسبة للمتكررين في مجالات الحياة الأخرى. مثال ذلك تصور الإنسان الانتقال من مكان لمكان بسرعة، قبل اختراع الطائرة أو الصاروخ بآلاف السنين، وتصور جنية البحر التي تأخذ الإسفنج لتحوط به أحماق البحار قبل اختراعه للمعاصرة بآلاف السنين، وتصوره البلورة السحرية التي تحكمه من رؤية الأحداث التي تتم بعيدة عنه قبل اختراع التلفزيون والأقمار الصناعية. وبذلك توجد علاقة بين تخيل الإنسان وبين ابتكاره، وأن معظم ابتكاراته تبدأ من خيالاته.

إن العلم هو ثمرة الخيال والإبداع نتيجته، ويقول (ألبرت أينشتاين) وهو يحكي قصة اكتشافه لنظرية النسبية كنت أجلس على قمة تل أتأمل الفضاء، وعيناي نصف مغمضتين، وإذا بأشعة الشمس تداعب رموش عيني، وتفرقني إلى آلاف الأشعة، وهنا بدأ يسأل نفسه عما يمكن أن يحدث لو أنه استطاع أن يمتطي أحد هذه الأشعة ويسير معها في اتجاهها، وأخذ الخيال في رحلة الكون، واكتشف أن ما وصل إليه بتفكيره عن مصير تلك الرحلة الخيالية يتعارض مع دراسته السابقة في علم الفيزياء، فبدأ يرجع أفكاره السابقة وأعاد صياغة فكره في صورة نظرية جديدة هي نظرية النسبية التي أحدثت هذا التطور في حياتنا المعاصرة ولم ينسب (أينشتاين) نجاحه إلى تفوقه كعالم في الرياضيات أو الفيزياء، وإنما إلى قدرته على التحيل.

### دراسات تناولت العلاقة بين الإبداع والتخيل

وقد أجرى ميرشي (Hershey, 1979) دراسة لإيجاد تأثير التدريب على التخيل الموجه على التفكير الابتكاري، وذلك من خلال ثمانية جلسات تدريبية على التحيل الموجه لمدة نصف ساعة بكل جلسة، وأجريت هذه الدراسة على 51 من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، ثم طبق اختبارا للابتكار على مجموعتي الأطفال المدرسية، ووجد من النتائج أن الأطفال الذين اشتركوا في التدريب على التخيل الموجه،

كان إظهارهم أصعب على احتضارات قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة والمرونة والأصالة) بدرجة أكبر من هؤلاء الذين لم يشتركوا في جلسات التدريب

وقام وليام (William, 1980) بدراسة العلاقة بين التحيل والابتكار لدى الأطفال صغار السن، وكان الهدف من الدراسة هو معرفة الدور الذي يلعبه التحيل في الإبداع اللفظي، ومن نتائج الدراسة وجود علاقة دالة بين التحيل والأصالة في الإبداع اللفظي، ولم يرتبط التحيل بكمية الأفكار أي الطلاقة اللفظية في الإبداع

ومن الدراسات التي فحصت علاقة الخيال بالإبداع دراسة مصري حنورة، وبادية سالم (1990) والتي أجريت على 690 تلميذاً وتلميذة بمدارس ابتدائية بمنطقة القاهرة الكبرى وأظهرت النتائج أن التفكير بالصور كمقياس للخيال (من وضع حنورة) في أعاده الفرعية الثلاثة (الأصالة والطلاقة والمرونة) قد تحوّل مع الأداء بالرسم لصورة الرجل (مقياس جودانف) وتشتت المقاييس العرعية بكلا العصريين (الخيال ورسم الرجل) على عامل واحد من الدرجة الأولى، وفي لتحليل العاملي من الدرجة الثانية انقسمت إلى هذه المقاييس العرعية - مقاييس الإبداع الأخرى (جليسورد) (تورس)، وهذا يبين أن عصر الخيال إذا ما أضيف إلى الذكاء تحول النشاطان معاً إلى مكون جديد في ثقافته ونموه، فرمما نصل إلى منظومة واضحة الأبعاد لمكونات التفوق

وأجرى عبد اللطيف خليفة (1994) دراسة للكشف عن العلاقة بين الخيال (باستخدام مقياس الصور الخيالية) وكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى مجموعة من تلاميذ المدارس الإعدادية بمصر بمتوسط أعمار 7 - 14 سنة (102 من الذكور، 101 من الإناث) وكشف التحليل الإحصائي عن وجود ارتباطات دالة بين الخيال ومتغير حب الاستطلاع والإبداع كما أوضحت النتائج وجود فروق بين فئات مستوى الخيال الثلاث المرتفعين والمتوسطين والمنخفضين لصالح المرتفعين والمتوسطين في الخيال، وذلك على مقياس الإبداع (عبد اللطيف حبيبة، 1994)، ومؤدى ذلك أن الذين حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس الإبداع، وهو ما يشير إلى أن هناك منطقة مشتركة بين النشاط الخيالي والسلوك الإبداعي.

وتاولت دراسة شاكر عبد الحميد (1998) الخيال وحب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية، وشملت عينة الدراسة 569 تلميذاً وتلميذة بالصفين الثالث

والسادس، وشملت أدوات الدراسة مقياس الخيال إعداد (مصري حورية)، ومقياس حب الاستطلاع، ومقياس الإبداع. وأسفرت النتائج عن أن مستوى خيال الأطفال في المرحلة الابتدائية يتزايد مع العمر مع وجود تفوق في الخيال لأطفال العينة الأكبر سناً بالمقارنة بأطفال العينة الأصغر سناً، ووجود ارتباط دال بين الخيال والقدرة على المرونة لدى أطفال الأصغر سناً والأكبر سناً ووجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الخيال والإبداع

وفي دراسة لموفق بشارة ومنى أبو درويش، للكشف عن القدرة التحليلية، وبيان علاقتها بالتفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثابتة في الروضة تكونت عينة الدراسة من (110) طعلاً وطعلة تم سجلوا في الروضات الحكومية والخاصة في مدينة معان للعام الدراسي 2006/2007 وتم تطبيق مقياسي التحصيل والتفكير الإبداعي وأظهرت نتائج الدراسة أن القدرة التحليلية متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة التحليلية تعزى إلى الجنس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي ( لدرجة الكلية) وأبعاده (الطلاقة، المرونة، والأصالة) تعزى إلى القدرة التحليلية

وهدف دراسة شاو وآخرون (Shaw et al , 1986) إلى معرفة العلاقة بين الخيال ولابتكار لدى الأطفال ذوي سبب الذكاء المرتفعة، حيث تم إجراء ثلاثة اختبارات للإبداع شائعة الاستخدام وتطبيق ثلاثة مقياس للخيال (حيوية الصور الخيالية المقولة بشكل ذاتي، والتحكم الذاتي في الخيال، والذاكرة لصرية) على 54 طالباً بالصفين الخامس والسادس ممن ترتفع نسبة ذكائهم (وذلك لزيادة استقلالية التفكير الإبداعي عن الذكاء إلى أقصى حد) وأشارت تحليلات الانحدار إلى أن الإبداع والخيال كانا مرتبطين عند الأطفال ذوي سبب الذكاء المرتفعة

وفي دراسة أجراها شاكر عبد الحميد (1993) هدفت على الكشف عن العلاقة بين الخيال والإبداع وحب الاستطلاع وتكونت عينة الدراسة من (366) طالباً وطالبة من الصفين الخامس والسادس الابتدائي وتم استخدام المقاييس الآتية: الصور التحليلية، وحب الاستطلاع (اللفظي والشكلي) وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في القدرة التحليلية تعزى إلى الجنس، وأن هناك ارتباطاً بين الخيال والإبداع (الطلاقة والأصالة فقط)، ولم يوجد ارتباط بين الخيال والمرونة

واهتمت الدراسة التي أجراها الكسندر وباتريشا وآخرون ( Alexander & Patricia et al , 1994 ) بالكشف عن أثر القصص الخيالية والواقعية على حلول الإبداعية وتكوين عينة الدراسة من (100) طفلاً من أطفال لروضة الصف لثاني الابتدائي وكشفت لنتائج أن قدرات الأطفال المتعلقة بالحلول الإبداعية قد تحسنت مع تقدم العمر والخبرة

### أنشطة يمكن من خلالها قياس التخيل

يُعتبر التخيل قوة عقلية يستطيع بها الطفل التذكر في استرجاع الصورة العكسية التي يولف بينها لتصبح فكرة حقيقية فإذا لم يجد الطفل في بيته ما يشبع أحلامه، فإنه يشبعها في خياله وفي أحلام اليقظة، وأحياناً يتحدث الطفل مع نفسه حول قصص من «حترائه»، حيث يجد المتعة وتحقيق الذات. ويشتمل برنامج تنمية تفكير لطفل على مجموعة من أنشطة التخيل، منها ما يلي

1. القصص التخيلية: تقوم المعلمات الأمهات والآباء بسرد بعض القصص لتي يكون أبطالها الطيور والحيوانات التي تحدث على لسان الإنسان، وكذلك بعض القصص التي يمكن أن يتضمن الأطفال شخصياتها، ومن الممكن مشاركة الأطفال في تمثيل تلك الشخصيات.
  2. الرسم والتلوين. يرسم الأطفال شخصيات وكانت متنوعة من وحي خيالهم
  3. الأشكال الهندسية: يبني الأطفال أشكالاً هندسية من وحي خيالهم وذلك من خلال اللعب بالكتكات وغيرها
  4. تقمص شخصيات القصص: يتضمن الأطفال أدوار الشخصيات الواردة في بعض القصص المسوعة أو المقروءة، ومن ثم يقومون بتقليد أصوات تلك الشخصيات، وفي ذلك يُعبّر الأطفال عما تأثروا به من الشخصيات والأحداث لتي تصمتها تلك القصص
  5. اللعب التخيلي: يستطيع الطفل أن يمارس بعض الألعاب التي يتخيلها ويضع لكل لعبة اسماً ومواصفات وأحداثاً، ويحدد عدد الأطفال المشاركين معه في كل لعبة
  6. بعض الأسئلة المثيرة للتخيل:
- ١ أن يذكر أحد الأطفال المواقف التي تسبب له السرور، وكذلك المواقف التي تسبب له الحزن (تذكر).



- ب أن تعرض المعلمة بعض الصور، ثم يذكر كل طفل ما يتجمله في هذه الصور
- ج تقول المعلمة للأطفال بأنها سوف تحضر هدايا للأطفال المتميزين سلوكيا ثم تدع الأطفال يتوقعون ما سوف تحضره المعلمة من هدايا؟ (توقع)
- د تحضر المعلمة حقيبة وتساأل الأطفال ماذا في داخل الحقيبة؟ (تخمين)
- ه تسأل كل طفل عن ما هي أفكاره عندما يصبح في المستقبل طيارا أو مهندسا أو معلما، أو عندما يمتلك سيارة في المستقبل (تخيل / توقع)

#### الختبار يقيس أبعاد التخيل

- أ. بعد الوحي: يشمل بعد الوحي عدد من بنود تعكس إدراك الشخص واستيعابه للمواقف المحيطة به والأحداث الجارية في حياته. وهو يدل على انشاء وإحاطة لشخص بالأحداث البيئية والخبرات الشخصية، ومن أمثلة هذه البنود
- انتبه لأدق التفاصيل في مختلف المرصوعات
  - حتى في خيالي أكون واعيا لما يحدث لي
- ب. بعد المرونة: يشتمل بعد المرونة، تعكس قدرة الفرد على تعبير اتجاه تفكيره حيال أشخاص أو مواقف حياتية مرت به، أو قدرة هذا الشخص على أن ينسى موقفا بديلا تجاه شخص آخر أو فكرة أخرى، في حالة اكتشافه خطأ موقفه السابق، ومن أمثلة هذه البنود
- لدى أكثر من حل المشكلة أحتفظ به في خيالي
  - أستطيع أن أنتقل بخيالي من صورة إلى صورة أخرى بسهولة
- ج. بعد التصور: يتضمن بعد التصور عدداً من البنود تعكس قدرة الشخص على تمثيل مجموعة من الصور والأشكال لحدث ما تمثيلا عقليا بالرغم من عدم وجود الحدث، ومن أمثلة هذه البنود.
- أتصور شكل العمل لدي سوف أقوم به قبل أن أؤديه
  - عندما أفرا قصة ما، فإنني أرسم لها مجموعة من الصور في ذهني وكأنها تحدث أمامي.

د. بعد أحلام اليقظة: يشمل هذا البعد عدداً من البود تعكس الصورة التي يفصل الشخص أن يكون عليها، والتي من خلالها تتمثل طموحاته وفيها يستطيع أن يحقق رغبته التي لا يستطيع تحقيقها في الواقع. ومن أمثلة هذه البود

- أنجيل نفسي علماً يسعى الناس إليه

- عندما أكون وحيداً فأني أسبح في عالم من التحيلات والأحلام

هـ. بعد الانسحاب من الواقع: يشتمل هذا البعد عدد من البود، تعكس انسحاب الشخص الموقت من المواقف الحياتية التي يعيشها إلى واقع جديد يتمناه، من خلال هذا الانسحاب يستطيع هذا الشخص أن يتوافق مع حالات الإحباط، ويتجنب المواقف التي تسبب له الفشل، ومن أمثلة هذه البود

- أفضل أن أحلو نفسي لأعيش مع خيالي وأماني

- عندما أعجز عن حل مشكلة فأني دائماً أهرب للجلوس مع نفسي وأتحبس أني أنجزها

و. بعد الاحتفاظ بالاتجاه: يتضمن هذا البعد من البود عدد ما تعكس قدرة الشخص على الانتباه والتركيز المستمرين على هدف بالرغم من وجود مجموعة من المشتتات والمخاوف من حوله، كما تعكس قدرة هذا الشخص على تخطي هذه العقبات بسهولة دون أن يحدث لديه أي مشكلات سيئة، ومن البود المثلة لهذا البعد

- أستطيع أن أحافظ على تصوراتي حيال أهدافي في الحياة

- عندما أشغل بعكرة ما في خيالي فأني أظل مشغولاً بها مهما كانت المشتتات من حولي.

### مقياس الخيال (مصري جنوة)

مقياس (بناء الصورة الخيالية) من إعداد (مصري جنوة)، يتكون من جرابين، يشتمل كل منهما على أربعة أشكال أو صور، ويطلب من المبحوث النظر إلى كل صورة وكتابة أكبر عدد من الأشياء التي يتصور أن هذه الصورة تعبر عنها، وكلما كان عدد الأسماء أو العاوين التي يذكرها المبحوث بالنسبة لكل صورة كبير وغير متشابه، كلما زادت فرصته في الحصول على درجة أكبر. والرمز المحصن لكل جزء من أجزاء هذا الاختبار هو 5 دقائق (مصري جنوة، 1990)

وقد تم وضع هذا المقياس بعد استعراض المقاييس المتنوعة التي تقيس النشاط العقلي، ووجد أنه لا يوجد تقريباً مقياس للخيال البصري المصور في تراثنا العربي أو في التراث الغربي، وما هو موجود يعتمد في معظمه على فحص منطقي يعتمد على مشاركة التفكير الخيالي، ثم نحصل من المفحوص على استجابات لفظية أو على استجابات إشارية يضعها على ورقة الإجابة أما الاستجابة للصورة فإن المجال خال تقريباً

وقد قام مصري حورية بوضع عدة صيغ بالإبعاد إلى عدد من المدعين في مجال الرسم والتصوير وفي مجال الإبداع اللفظي والأدائي، والإبعاد كذلك إلى عدد من الطلاب في مجالات مختلفة وإلى أفراد عاديي ليس لهم علاقة بالفن، والإبعاد إليهم بأن يرسموا عدداً من الرسوم واختير منها مجموعة (50 صورة) ثم عرضها على (10) من المحكمين المتخصصين في القياس الفني لانتقاء أكثرها إثارة للخيال البصري عند المفحوصين من شتى الأصمار وتم الاستمرار على (12) صورة استحوذت على موافقة المحكمين العشرة ووضعت لها التعليمات بحيث طلب من المفحوصين أن ينظروا إلى الصورة ويقرأوا فيها ما تدل عليه أو تشير إليه أو ما ندر عنه من أشياء، وكلما كانت الاستجابات التي توحى بها الصورة كثيرة وشيقة وبادرة ومتنوعة كان ذلك أفضل

أما التصحيح فإنه يعتمد على نفس المطلق الذي وضعه جيلفورد في تقدير درجات الأصالة والطلاقة والمرونة (Guilford, 1979)، بحيث تصحح الأصالة على أساس الندرة والجودة في المفكرة أو الصورة وتصحح المرونة على أساس التنوع والتباين في الاستجابات وتصحح الطلاقة على أساس الوفرة أو الكثرة في الاستجابات وقد أصيغ متغير رابع هو متغير الحيوية بحيث ينظر إلى ما تشير إليه الصورة من أشياء حية أو متحركة أو داخلية في تفاعل، وكلما زادت درجة التفاعلية في الاستجابة أخذت درجة أعلى في التفاعلية.

وفي التطور الأخير للمقياس تم الاستمرار على تقديم صيغتين للمفحوص كل صفحة تحتوي على صورة واحدة غير محددة المعالم والموتية ويطلب منه حلال خمس دقائق ذكر (أو كتابة) أكبر عدد من الأشياء التي تشير إليها الصورة وكلما كانت الأشياء التي يذكرها المفحوص كثيرة وبادرة وجيدة وفيها حركة وحياة كان ذلك أفضل من حيث الحصول على درجة أعلى.

## مقياس الصور الخيالية

إعداد

أ.د. / مصري عبد الحميد حتوة

فهرين معلول: انظر إلى هذا الشكل. أنه شكل غير واضح ولكن يمكن إذا نظرتا إليه بتعمق تخيلا لرأيا فيه أشياء أو صور كثيرة يمكن أن ترى في هذا الشكل ما يلي



1. طائر
2. طائران
3. حيمة
4. حقيبة ملابس
5. نباتات
6. روضة
7. شجرة
8. طريق
9. شقوق في الأرض، وهكذا

فهرين (1): الزمن 5 دقائق



- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8

9

10

11

12

13

14

15

الزمن 5 دقائق

الجزء (2)

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

الزمن 5 دقائق



## مقياس التخيل للأطفال

إعداد

عبد الرحمن سليمان وهشام عبد الله

### التعليمات

أبي التلميذ أباي التلميذة

العبارة التالية تقيس قدرتك على تخيل أنواع عديدة من السلوك، والقيام ببعض أنواع انصرفات من خلال تصورك أنها حدثت بالفعل أو يمكن أن تعتبرها قد حدثت في شكل أحلام بقطعة نعلم بها ويتكون المقياس من (40) عبارة يقاس كل منها اختيارات (نعم)، (لا) والمطلوب منك أن تحجب عنها جميعاً، وذلك بوضع دائرة حول كلمة (نعم) في حالة حدوثها لك، ووضع دائرة حول كلمة (لا) في حالة عدم حدوثها لك

واليك المثال التالي:

- هل تدور تخيلاتك حول أشياء سيئة؟

إد كان ذلك قد حدث لك ولو مرة واحدة ضع دائرة حول كلمة (نعم)

إذا كان ذلك لم يحدث إطلاقاً ضع دائرة حول كلمة (لا).

- لا تترك عبارة دون إجابة، وفكر جيداً قبل أن تحجب لأن المطلوب أقصى درجات الدقة والأمانة والصراحة، وليس هناك وقت للانتهاء من المقياس فهو من نوع المقاييس المفتوحة التي لا تحدّد بزمان معين.

- لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

- لا تبدأ بالإجابة حتى يؤذن لك

ولفينا يلي أقدم عدداً من عبارات المقياس الذي قدمه الباحثان

| ٢  | العبارات  | صحيحة | خاطئة |
|----|---|-------|-------|
| 2  | هل حاولت أن تتخيل أن لك صديقاً تتكلم معه وتذهب بصحبته إلى أماكن بعيدة؟  |       |       |
| 3  | أتخيل أشياء أفكر فيها مراراً وتكراراً؟  |       |       |
| 6  | هل تتخيل نفسك بالسقوط من مكان مرتفع أو أنك تصاب بآفة؟   |       |       |
| 8  | هل تتخيل أن شخصاً في أسرته قد أصابه بعض الضرر؟  |       |       |
| 10 | هل تمجيت ذات مرة من التطور كيف نظير ومن الأسماء كيف تعيش وتسير في الماء؟  |       |       |
| 13 | هل تتخيل أن هناك بعض الأشياء والأشخاص الذين لا يمكن أن نراهم في الواقع مثل الكائنات الصغيرة التي نقرضها، أو رجال يأتون من الفضاء؟ |       |       |
| 14 | هل تشرح لغيرك في الكلية التي تم بها بناء شيء ما؟  |       |       |
| 16 | هل تتخيل أحياناً الشكل الذي ستكون عليه الحياة وماذا سوف يحدث بعد مرور سنوات طويلة من الآن؟ (أي بعد أن تصبح رجلاً كبيراً؟)         |       |       |
| 18 | تتخيل أشياء كان تكون رائد فضاء معروف، أو عالم، أو فنان، أو شخص مشهور جداً؟  |       |       |
| 19 | هل تتخيل نفسك أحياناً تصرخ وتؤدي شخصاً لا تحبه؟   |       |       |
| 20 | تتخيل نفسك بأنك تجري عرياً من شخص ما؟   |       |       |
| 22 | هل تتخيل أحياناً أشياء تستطيع القيام بها بطريقة غارقة؟  |       |       |
| 23 | هل تفكر في بعض الأمور البسيطة التي من أن فعلتها، ولا يعرف أحد أنها أي شيء سواك؟   |       |       |
| 24 | هل تحب أن الأحرار أو أي شخص آخر يقرأوا أو يكتبوا لك حكايات عن الجن، والماريت، والأساطير؟  |       |       |
| 25 | حين تلعب ألعاباً جماعية هل تتخيل فيها الأماكن الوهمية؟  |       |       |

| م  | العبارة   | صحيحة | خطئة |
|----|---|-------|------|
| 26 | هل تتظاهر أحيانا بأنك بطل شجاع بقصد شخصاً ما أو بقبض على<br>فتى شرير؟                                   |       |      |
| 28 | هل تلعب ألعاب جماعية لتحيل فيها أشياء يصعب حدوثها حقيقة في<br>حياة الواقعية؟                            |       |      |
| 29 | هل تقوم بألعاب جماعية ضخمة تمثل فيها أُمراءها أشباح أو حيوانات<br>خرافية الشكل أو أشياء مثل ذلك؟        |       |      |
| 30 | هل تلعب ألعاباً تخيلية خيالية، تشعر خلالها بالسعادة إلى الدرجة التي<br>تدعي فيها ألا ينتهي اللعب أبداً؟ |       |      |
| 33 | هل تكون تخيلاتك في بعض الأحيان مرعبة ولا تكون قادر على<br>إبقائها؟                                      |       |      |
| 34 | هل تكون تخيلاتك حول أشياء سعيدة؟  |       |      |
| 36 | هل تفكر في بعض الأحيان في أشياء محرمة عندما تسرح بخيالك؟  |       |      |
| 37 | تتحيل أحيانا أن هناك حروث مغطاة وتلعب مثل شتمال السيران،<br>واصطدام السيارات بعضها بالآخر؟              |       |      |
| 38 | هل تبدو مرعباً من أشياء سرحت بخيالك فيها؟   |       |      |
| 39 | هل تتحيل مشاهد تكون قد شاهدته بالتلفزيون قبل نومك؟  |       |      |

و لأن أجب على الأسئلة التالية

1 إذا تخيلت شكل الحياة على الأرض، إذا زاد السكان أكثر من اللازم؟ نعم - لا.

• إذا كانت إجابتك بنعم صف لنا ذلك؟



ب إذا تخيلت الحياة على سطح القمر أو الكواكب الأخرى؟ لو أمكس في يوم من الأيام انتقال الإنسان إليها؟..... نعم - لا.

• إذا كانت إجابتك بنعم صف لنا ذلك؟

ج هل تخيلت مرة لو أن كل شخص مات عاد إلى الحياة مرة أخرى؟ نعم - لا

• إذا كانت إجابتك بنعم صف لنا ذلك؟

### تشجيع الخيال الإبداعي للطفل

ممارسة الخيال أمر ضروري لتنمية الإبداع، وهو وسيلة هامة من وسائل إعمال الفكر الإبداعي، والخيال بحاجة إلى حفر وإلى تدريب لكي يموه عند الفرد، ومن ثم لا بد من التشجيع عليه منذ الصغر، وكلما كان الخيال ممتلئاً وعميقاً كان دليلاً على قدرة إبداعية وتصورية كبيرة، القدرة على التخيل ما تعنيه هذه القدرة من إنشاء علاقات جديدة، من الخبرات السابقة ومن صور وأشكال لا خبرة للفرد بها، ومن توهم عوالم وحوادث لم تقع، هذه القدرة من أهم دعائم الإبداع

إننا لا يمكن أن نتصور مخترعاً أو مبتكراً دون خيال واسع، لأن الاحتراع يبدأ عدة بتصور شيء ممكن تحقيقه، أو متصوره عندما يتم، وبعد ذلك يسعى نحو تحقيقه

إن المبدعين يملكون قدرة على رؤية الأشياء بعين الخيال، ويستعرقون في النظر التحليلي، ويدفعون لتحقيق أهداف يرونها بعين خيالهم ولا يراها غيرهم وهم يقتحمون الأخطار دون مبالاة، قملئ سبيل المثال قبل أن يتبسه (ستيفسون) إلى قوة البحار وإمكانية استخدام هذه القوة، كان الناس جميعاً يرون البحار وهو يرفع غطاء القدر ليخرج دون أن يروا في ذلك شيئاً غريباً، لأنهم يرون الأشياء بعين مجتمعهم، ومجتمعهم تعود ألا يدهش لذلك، أما (ستيفسون) فقد ادفع إلى أن يعرف حقيقة هذا لبحار وقوته، ومضى يضغط على عطاء القدر بدرجات مختلفة من القوة، وكان ذلك نوعاً من اللعب والمغامرة لا يقدم عليهما غيره من العقلاء، لأن البحار قد يدفع فيحرق يديه أو وجهه، وقد ينفجر القدر، ولكن (ستيفسون) مضى مع التجربة، حتى إذا استبان القوة الصخمة للبخار إذا انصنط وحبس عن الخروج، ظهرت في ذهنه

بعض قوة التخيل - إمكانية استخدام هذه القوة، ومضى يعمل ويجرب ويقبس، ومضى يفكر ويحسب، حتى جعل عطاء البحار اسطوانة محكمة تتحرك داخل مخرج لبحار ثم ثبته في قطر صجلة، وشيئاً فشيئاً اخترع الآلة البخارية والضاطرة البخارية، وفتح للعالم كله أبواب استخدام البخار، وأحدث بذلك في عالم لصناعة والقتل انقلاباً بعيد المدى، ويرجع ذلك على حبال هذا الرجل وما صاحب ذلك الخيال من ميل إلى المغامرة. ويقال ذلك أيضاً في بقية المخترعين المبدعين من (ليوناردو دافنشي) إلى (توماس أدسون) و(ماركوبي)، وما كان لواحد منهم ليصل إلى ابتكار أو يداع لو نطفات عنده شعلة التطلع والتخيل والإقدام على تحقيق غايات لا يراها غيره

وعلى الرغم من ضرورة اهتمام الأسرة بمحرم خيال الطفل عن طريق القصص والحكايات، تقديراً لدور الخيال في عملية الإبداع، فإن الواجب على الأسرة في هذا الشأن، ألا تبالع في القصص الخيالية برغم أهميتها في إثراء خيال الطفل وخصوبة تفكيره، وعليها أن تساعد طفلها في الوقت نفسه على عبور الموهبة بين عالمه الخيالي وواقعه الذي يعيش فيه

ومعظم تساؤلات الأطفال يكتنفها الخيال، وفي مرحلة الطفولة نلاحظ أن اللعب للإيهامي أو الخيالي، وأحلام اليقظة تميز هذه المرحلة، ويلاحظ فيها قوة خيال الطفل، حيث يطغى خياله على الحقيقة، ونلاحظ أن الأطفال في هذه المرحلة مولعون

باللعب والدمى والعرائس وتمثيل أدوار الكبار، والطفل يرى دميته التي يلعب بها رقيقة له بكلها ويلاحظها ويشور عليها، ويعتبر عصاه حصاناً يركبه، ويرى في القصص الخيالية واقعاً، ويكون خياله حصباً مملأ من طريقه فجوات حديثة يبدو كذاً خيالياً

ويوصى بالعنون البصرية عامة والرسم خاصة كإحدى الوسائل التي تحفز الخيال الإبداعي، ولني يمكن بها ممارسة الخيال، ولانتم الرسم بصفة خاصة الأطفال، فهو يسمح، بما قام به الطفل - دون أي تأثير خارجي أو إيجاب - بأكثر قدر من حرية التعبير ولكي يمكن للرسم أن يقوم بدوره في إعمال خيال الأطفال، فمن الواجب التخلص من فكرة السح من صور تقدم للطفل أو من فكرة تلوين صور تقدم له، فليس هناك أسوأ من هذا صلاً إذا ما كان المراد تنمية التفكير الإبداعي عند الأطفال ذلك لأن هذا الأسلوب يفقد الطفل تلافائته ويمكن للأسرة أن تحفز خيال الطفل وأن تدرب هذا الخيال بأن تومر لأطفالها قصص الخيال العلمي وأن يشارك الوالدان ونكبار لأطفالهم في قراءتها، وأن يقص الكبار عليهم القصص والحكايات التي تتضمن مواقف خيالية، ويكون أبطالها شخصيات من نسج الخيال بما يتناسب مع مرحلة النمو العقلي للأطفال وقد اعتاد الأطفال على أن يطلبوا من آبائهم وأمهاتهم أن يقصوا عليهم التوادد والحكايات.

هذا ويمكن استخدام القصص لتأكيد اتجاهات إبداعية مرغوبة، وذلك عن طريق استارة مشاركة الطفل العاطفية لمناخ السلوك المبدع التي تقدمها ولدى السيرة العربية رصيد ضخم من التراث القصصي والأساطير وتاريخ الأطفال والمبدعين، ومن ملاحم وقصص الحيوان والطيور التي تستثير خيال الطفل وتحمره، ولني نحوي مواقف ومضامين تعتمد أساساً على الخيال الإبداعي مثل قصص ألف ليلة وليلة، وقصص (كليلة ودمنة) وغيرها، وهي من أصبى المصادر المانعة للأطفال، واثيرة في الوقت ذاته خيالهم

**كيف تساعدن طفلك على التخيل في هذه المرحلة؟**

إنك لن تستطيعي أن تعلمي طفلك كيف يتخيل ولكن يمكنك تشجيعه على تنمية التخيل لديه بمراعاة الإجراءات التالية.

- 1 العبي مع طفلك بعض اللعب الإيهامي
- 2 عندما تقصين عليه قصصاً قومي بتمثيل كل الشخصيات وتقليد أصواتها
- 3 العبي مع طفلك لعبة (ما هذا؟) بأن تطلني من طفلك أن يغمض عيبيه ثم تضربي برفق على بشرته بشيء ما، ثم تسألي عن هذا الشيء ما هو؟
- 4 ساعدي طفلك على التخيل بإعطائه كيساً من الورق البني موضوع به شيء ويطلب من الطفل أن يخمن ما هو؟
- 5 رودي طفلك ببعض العرائس، فكلما الجسدين بحسب العرائس وكذلك الدمى الغشوة لحيوانات وأدوات تنظيف المنزل.
- 6 قلدي لطفلك أي حيوان وذلك بأن تستدي على يديك ورجليك على الأرض وتقلدي صورة الحيوان المقصود، فإن ذلك سوف يعلم طفلك كيف يقوم بذلك
- 7 إذا كان لدى طفلك تليفون لعبة يمكنك أن ترفعي سماعة التليفون الحقيقي وتظاهري أنك تتحدثين إليه أثناء رفعه تليفونه للعبة

## لعب الطفل وإبداعه

### مقدمة

#### تعريف اللعب

#### خصائص ووظائف اللعب

#### دور لعب الطفل في تنمية إبداعه

#### أنواع أنشطة اللعب لدى الأطفال

#### الخدمات الأولية وابتكارية الطفل

#### دور معلمة الروضة في ألعاب الأطفال

#### مواصفات يجب توافرها في أدوات اللعب المناسبة لاستخدام الطفل

#### تطور اللعب الخيالي عند (دويلا)

#### استخدام اللعب الإبداعي

#### اللعب الحرركي الابتكاري

#### استخدام الموسيقى مع الإيقاع الحرركي الإبداعي

#### أنواع الابتكار الحرركي



## الفصل الحادي عشر لعب الطفل وإبداعه

### مقدمة

يُدرس الإنسان سلوك اللعب في حياته الفردية والجماعية وتبدأ هذه الممارسة منذ الأشهر الأولى من حياته. حيث يلعب مع نفسه بتحريك عييه نحو الأشياء المتحركة من حوله، وتحريك يديه ورجليه، وتشابكها معاً، ثم يتطور اللعب الفردي لدى الطفل مع تقدمه في العمر، وتتطور كذلك حاجاته النمائية وكلما زاد عمر الطفل ونصح جهاره العصبي والعضلي، فإن نشاط اللعب يأخذ بالثقة والتشجيع. بصورة متوالية مع الخصائص النمائية للطفل، حيث يتطور اللعب من الحالة الفردية في إطار منافسة الذات، إلى الحالة الفردية في إطار منافسة الآخرين وممارسة سلوك اللعب في حضورهم، ثم اللعب بمشاركتهم، ثم اللعب بصورة جماعية تعاونية في سياق اللعب الاستكشافي، أو المعالجة، أو المزاولة، أو التكرار، وتصبح ممارسة فيما بعد بحاجة إلى قواعد وشروط وتعلم للقيام به (الحوالدة وآخرون، 1993)

ويعد اللعب من الأنشطة المهمة التي يمكن أن تساعد على تنمية الأطفال من النواحي الجسمية والاجتماعية والنفسية، كما يعتبر اللعب مظهراً من مظاهر سلوك الإنسان في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تعد مرحلة وضع اللبسات الأولى في تكوين شخصية الفرد، ولذلك تجمع نظريات علم النفس رغم اختلافها على أهمية هذه المرحلة في تكوين شخصية الفرد (هدى محمد قناوي، 1995)

ويعتبر اللعب وسيطاً تربوياً مهماً يساهم بدرجة كبيرة في تشكيل الطفل في هذه المرحلة التكوينية من النمو الإنساني فمن طريق اللعب يتم إشباع رغبة الطفل في الحياة المشتركة مع الكبار على أساس العمل المشترك، كما أنه باللعب تتفتح أمام الطفل أبعاد العلاقات الاجتماعية بين الأفراد (سوزان مراوية، 1983)

يؤكد برور Bruner على أهمية اللعب في تنمية الابتكارية والمرونة، فيشير إلى أن الطفل تهمه عملية اللعب بقها أكثر مما تحققة من نتائج. كما أن الأطفال في لعبهم بهجون أكثر من سيل، حيث يقومون بمحاولات متنوعة لمعالجة مشكلات من صنع حياتهم تساعد على مواجهة مشكلات حقيقية في حياتهم (هدى ناشف، 1997)، فاللعب يؤدي إلى إتقان الأطفال للمهارات وزيادة مرونتهم في حل المشكلات، ولبي تؤدي بدورها إلى زيادة الابتكارية

أشار تورانس (Torrance, 1970) إلى أن الكثير من الدراسات و لبحوث تؤكد على أهمية تنظيم أنشطة اللعب على أساس مبادئ التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية الابتكار عند الأطفال

ويلاحظ أن الأطفال يقصون معظم وقتهم في اللعب، سواء كان هذا اللعب في شكل ألعاب يتعلمونها من الكبار أو ألعاب يبتكرونها هم أنفسهم من بقايا الأشياء، ولقد أكد (جون ديري) أن نصف المتعة التي يشعر بها الأطفال في لعب يحصلون عليها حين يبتكرون على ما يريدون أن يلعبوا به، أو حين يصنعونه بأيديهم

والأنشطة التي تصلح كلعب إبداعي تتطلب من الطفل استخدام عضلاته، مما يؤدي إلى تسهتها وتقويتها، كما يساعد هذا اللعب الإبداعي على أن يرى الطفل وجهات نظر الأطفال الآخرين الذين يلعبون معه وعليه احترامها وكذلك تساعد أنشطة اللعب الإبداعي الطفل على استكشاف شعوره الخاص وتساعد على السيطرة على انفعالاته وعواطفه (Lopes, M, 2002)

وتؤكد هدى الناشف (1997) أن اللعب الحديثة مثل الكمبيوتر والفديو تعيب دوراً هاماً في تنمية معاهيم الطفل وقدراته وتوافر الفرص لتنمية الابتكارية. وبذلك نجد أن التعامل مع العقول المبتكرة في مجال صناعة لعب الأطفال الحديثة يتيح الفرصة لتعزيز تدفق الخيال لدى الأطفال وحس طريقها يمكن أن تكشف دواعي الطفل الابتكارية.

ولابد من توفير المواد الخام المختلفة من صابون وعلب وكتل صلبة وكبيرة وأسلاك وخيوط وعيدان وأدوات وأقلام ومقص، ثم إعطاء الحرية للأطفال في استخدامها كيما يشاؤون، لأن الطفل قد يختار أشياء معينة يريد أن يصنعها وقد يختار مشروعاً كبيراً يصنع تصميمه، ثم يعرضه مثل قضيبي للسلك الحديد، وعطية القطار، أو



بيت دمية، أو بلدة صغيرة، أو مزرعة الحيوانات. ثم يقوم الطفل بتنفيذ فكرته مستخدماً ما تحت يديه من مواد خام، وبقياً أشياء وأدوات تالفة فيفرح بما يلعب به أو يصنعه.

وقد توسعت الألعاب التربوية مع التقدم الذي حدث في المجال الصناعي، فظهرت الألعاب السمعية والألعاب البصرية، ومنها الألعاب الثابتة وكذلك الألعاب المتحركة، وكذلك الألعاب الفردية أو الجماعية وقد تسابقت المدارس المختلفة على امتلاك الألعاب التربوية، حتى أصبح التمييز بين هذه المدارس من حيث درجة امتلاكها للألعاب التربوية، وليس من حيث توظيفها أو حتى درجة تحقيقها للأهداف التربوية.

ويشير سيد عثمان (1986) إلى أن اللعب الحر يحمر الطفل من قيود يفتتح ذهنه وتطلق خيالاته ويتدرب على الأعمال الابتكارية من خلال لعبه، واستفراق الطفل في اللعب هو تدريب على الابتكار، لأنه يجد في اللعب فرصة العمل والإجادة والإنفاق والتجريب، وفي تنمية لإدراكات الطفل وتطوير قدراته وحواسه، فهو الطريق المؤدي إلى الابتكار، خاصة اللعب الحر الذي لا يتدخل فيه البالغون بمعاييرهم وضوابطهم وتعليماتهم والتي تحد من تلقائية الطفل في لعبه

وتحدد فائدة اللعب بالنسبة للطفل بمدى ما يحققه له الألعاب التي يقوم بها من إشباع لحاجاته النفسية والاجتماعية تبعاً للمرحلة العمرية التي وصل إليها وتبعاً للفروق الفردية بين الأطفال لكن العرف السائد من أن هناك ألعاباً خاصة بالبنات وأخرى خاصة بالبين قد يحول دون إشباع الحاجات النفسية الخاصة للطفل بالنسبة للعبة معينة، كأن تفضل طفلة لعبة كرة القدم على اللعب بالعروسة فيستكر الهوية منها ذلك. كما يؤهبها الأهل على ذلك فتصطر إلى البحث عن لعبة أخرى أقل إشباعاً لحاجاتها لكنها تنفق مع ما هو متعارف عليه بالنسبة للألعاب التي يمكن أن تمارسها البنات، ونفس الشيء بالنسبة للبين حيثما يفضلون لعبة متعارف على أنها خاصة بالبنات (كقط الحبل أو الحجلة).

وتتطلب تنمية قدرات الطفل الإبداعية، من خلال إشباع فضوله المعرفي، أن تتسم بيئة الأسرة التي يعيش فيها الطفل بثراء المنبهات التي تثير تفكير الطفل وتشغل فكره وذهنه ولا شك أن الطفل الذي يوجد في بيئة أسرية تيسر له الحصول على ما

يثير دهشته وتفكيره من لعب وأدوات وقصص وغيرها ينمو عقله، حيث يتعلم لطفل بهذه المثيرات فيقرأ ويحصى ويدقق ويكث لعبته ثم يعيد تركيبها وتشكيلها وينتظر من أجل الوصول إلى نتيجة تسره وترضي من حوله

### تعريف اللعب

يعرف برونر (Bruner, J. 1972) اللعب بأنه السلوك الذي يتيح للكائن أن يكون قادر على الاكتشاف والتدريب على استراتيجيات سلوكية جديدة ويعرفه أوتو وينجر (Weininger, O. 1983) بأنه الطريقة التي يستطيع بها الطفل التعامل مع الواقع، فمن خلال اللعب يستطيع الأطفال مراجعة أفكارهم، وأيضاً يستطيعون تشكيل وسائل تمكنهم من استخدام تلك الأفكار (عيسى عبد الله جابر، 1989)

ويعرف الحيلة (2002) اللعبة التربوية بأنها نشاط يبدل فيه اللاعبون جهود كبيرة لتحقيق هدف ما في ضوء قواعد (قواعد) معينة موصوفة وبضيق كاللومس روجر (Caillios, R. 1980) بعداً جديداً في تعريفه لفهوم اللعب مشيراً إلى أنه نشاط حر يمارس بدون قهر ويؤدي إلى السرور ويعتمد على التخيل حيث يعرض كثيراً ما يواجهه في الحقيقة أو الواقع

وبصفة عامة فإن اللعب نشاط حر وموجه يكون على شكل حركة أو عمل، يمارس فردياً أو جماعياً، يستعمل طاقة الجسم العقلية والحركية، ويمتاز بالسرعة واللحمة لارتباطه بالدوافع الداخلية، ولا يحب صاحبه، وله تمثل الفرد المعلومات ويصح جزءاً من حياته، ولا يهدف إلا إلى الاستمتاع ولذلك يتصف اللعب بعدة سمات، كما يحددها الحيلة (2003)

- 1 اللعب نشاط لا إكراه فيه، وغير ملزم للمشاركة فيه، وقد يكون بتوجيه من الكبار أو بعير توجيه كما في الألعاب الشعبية
- 2 تعد المتعة والسرور جزءاً رئيسياً وهذا يحققه اللاعبون من خلال اللعب، وغالباً ما ينتهي إلى التعلم.
- 3 من خلال اللعب يمكن استغلال الطاقة الذهنية والحركية للاعب في آن واحد

## خصائص ووظائف اللعب

- يتبين من الكتابات المختلفة التي تناولت مفهوم اللعب، أن وظائفه هي
  - 1 يساهم اللعب في إكساب الأطفال المعاني والمعاهيم وذلك من خلال اللعب بالأشياء والأدوات، وهذا يعني الانتقال من اللعب بالأشياء (اللعب الحسي الحركي) إلى التفكير بالأشياء (لعب الرمزي).
  - 2 يساهم اللعب في نمو العلاقات الاجتماعية كوظيفة أساسية، وذلك لأن الاستمتاع باللعب، يجعل الطفل يميل إلى خلق اتصال بيه وبين الآخرين لإمداده بالتأثيرات الحسية والانفعالية، ويكون اللعب لتعاوني والجماعي هو بمثابة تارل الطفل عن رغبته الملحة والفورية، في سبيل أن يستمر اللعب على النحو الذي هو عليه.
  - وبالإضافة إلى أن اللعب الإبداعي يساعد على النمو اجتماعياً، فإنه يعطيهم فرصة لأن يروا العالم من منظور وجهات نظر الأطفال الآخرين الذين يلعبون معهم ويعلمهم احترام حقوق وآراء ومشاعر الآخرين (Johnson, P. A., 2002).
  - 3 اللعب هو وسيلة جيدة من وسائل التعلم، ويمكن أن يعتبر نشاطاً تعليمياً أكثر منه نشاطاً تلقائياً، فهو وسيطاً تربوياً إذا ما وضع لأهداف محددة، وفي إطار خبرات منظمة تعمل على توسيع آفاق المعرفة لدى الطفل وتزويد من معلوماته وتساعد على تنمية حواسه، وتعلمه تركيز الانتباه والتعليل أو التفسير، وذلك من خلال قيام الطفل بعمليات التحليل والتركيب والتصنيف والمقارنة حيث يمكن أن يكون بذلك مدخلاً وظيفياً للتعليم الفعال ومركزاً للأنشطة التربوية للتعليم المبكر ودعماً حقيقياً للتفكير الابتكاري (Kohlberg, L., 1987).
  - 4 أنشطة اللعب هي مصادر أساسية لتحقيق التغير والتطوير النمائي، فاللعب حاجة فطرية تتيح إمكانية النمو الحسي والحاس الحركي والعقلي والاجتماعي والاعمالي، كل ذلك يتم في صورة متمعة وتلقائية مبدعة مثال ذلك يتطلب لعب (حرب النجوم) أو (سوبر مان) على كمية كبيرة من الحري ولقفز والتسلق والتي تريد النمو الحسي للطفل، وحتى يضم الحُرْز في خيط على شكل شرائح لعمل قلادة، أو غزل سيج لعمل ستارة حائط، فإن ذلك يتطلب أيضاً اتساق وتاسق عضلي

5. إن اللعب يساعد الأطفال على الشعور بالسيطرة، ولذلك فإن الأطفال يبدؤون في فهم حدود قدراتهم للسيطرة على البيئة، حيث يكون الأطفال في حاجة للشعور بالقدرة على التأثير في عالمهم (Fromberg, D, 1987).

6. من خلال اللعب يكون لدى الأطفال فرصة للعب الأدوار، مثل لعب أدور الأب أو الأم أو أي أدوار أخرى، فقطعة الخشب يمكن أن تصبح دمية أو عصا أو حصانا أو أي شيء يريد هو، وهذا ما يجعل من اللعب فرصة فريدة للطفل للتحرر من الواقع ومن الأوامر والتقيود، ومن ثم فإن الطفل يستطيع أن يعبر عن انفعالاته بحرية تامة دون خوف أو تعرض لعقاب (سهر كامل، 1993).

7. اللعب هو وسيلة علاجية، فسواء كان لعباً بالعرائس أو لعباً تمثيلياً بالكلام أو بالإيماءات أو حتى بالصمت أو بأي أشكال أخرى، فإنه في حد ذاته يعتبر وسيلة علاجية لها قيمتها، فاللعب الحر بدون أي توجيه أو تفسير يعالج كثيراً من الاضطرابات الانفعالية (سورانا ميلر، 1987).

يفيد النهج واللعب والفن والفن المسرحي والمرح الإنسان من عدة جوانب، حيث يعتمد الإنسان عن حدة الحياة المثبة، ويزيل التوترات التي تتحلبها هذه الحياة فترة من الوقت يرتاح الإنسان وترتخي عضلاته، وتشرح نفسه، يفتح أبواب الدماغ للأفكار الجديدة، يفتح ذهنه للأفكار المضحكة السخيفة التي تصفح أصالة الابتكار يتغلغل ذلك الوجه المتسم والدعابة والضحك والبشاشة في الكلام وحس المعاشرة. والمتكبرون يلجأون إلى اللعب كلما صعب تحقيق أمر ما أمامهم

8. وفي اللعب تعلم ذاتي يؤدي على زيادة التفكير الابتكاري، وهذا ما أثبتته دراسة سهام عبد الرحمن الصويغ (1997) عن فاعلية التعلم الذاتي في تنمية التفكير الابتكاري عند الأطفال.

إن اللعب جزء بالغ الأهمية من عملية التربية، لإبداعية، فمن طريقه يمو جسم الطفل، وتندرب قواه على تأدية وظائفها، ومن خلال نشاطه يشبع الطفل ميوله، ويتحقق توازنه النفسي، وبواسطته يلتقط الطفل أنماط السلوك السائد في بيئته، ومن يتعلم العديد من المهارات التي تؤدي إلى حياة أبهى وأكثر كفاءة، وبه يرقى عقله، وينمو لديه حب الاستطلاع، وتنشأ فيه روح الابتكار، ويكتسب المعرفة، وتتكون في

نصفه اتجاهات إيجابية نحو ذاته ونحو الآخرين. والأسرة حين تهيئ العرص لطفلها كي يلعب بحرية وينطلق في أنشطته المختلفة وعالمه المرح، إنما تساعده على اكتشاف ذاته، وكتشاف ما يمكنه أن يكون، وما يستطيع أن يفعله، ولما تتيح لاستعداداته وقدراته الإبداعية أن تتفتح

وتتحدد أهمية اللعب في بناء الشخصية المدعة، بوعي الكبار بقيمته التربوية، ومدى إتاحتهم الفرصة لأبنائهم ليحققوا ذواتهم من خلال أنشطة اللعب المختلفة، باكتساب خبرات تساعدهم على النجاح في حياتهم، وتسمي تقتنهم بأنفسهم، وتشجع حاجاتهم إلى الاتصال بالآخرين.

### دور لعب الطفل في تنمية إبداعه

يؤكد علماء التربية على أهمية اللعب في رياض الأطفال كوسيلة للتعليم وتنمية مهارات التفكير، وعلى اعتبار أن اللعب نشاط ينطوي على خبرات تعمل على نمو الطفل نموا طبيعيا، كما يهيئ اللعب للطفل استكشاف البيئة من حوله، والتدريب على كيفية التعامل مع البيئة بحيث يستطيع التعامل مع المشكلات وبهم حقيقة الحياة إن ممارسة ألعاب تؤدي إلى نمو المعرفة عن طبيعة الأشياء، وكلما مارس الطفل الألعاب التي يبتدع فيها الأشياء، أدى ذلك إلى تعلم بناء ونمو قدراته الفكرية. كما أن الأطفال في لعبهم يتعمقون أكثر من طريقة، ويقومون بمحاولات متنوعة لمعالجة مشكلات من صنع حياتهم تساعدهم على مواجهة مشكلات حقيقية في حياتهم مستقبلا

وقد ظل التربويون يبحثون عن إجابة شافية للسؤال الملح الذي ظل يطرح نفسه دائما عليهم وهو ما يتعلق بأوجه الشبه بين لعب الطفل وإبداع الراشد، وكيف يمكن توجيه هذا التشابه بما يتقدم طرقي هذه العلاقة؟ وقد جاءت الإجابات عن هذا السؤال عديدة ومتنوعة، فهناك من أرجع هذا التشابه إلى الوظيفة التي يحققها كن من اللعب والإبداع لصاحبه، على أساس أن كلا النشاطين وسيلة لتصرف مائض الطاقة، وكلاهما نشاط حر تلقائي، لا يتقن منه سوى المتعة الخالصة، والشعور بالسرور والارتياح المنبع من أي هدف أو غاية. وهناك من يرى أن كلا من الطفل والراشد يتخلق عالما خاصا به، يعيد فيه ترتيب ما حوله من أشياء بطريقة جديدة تعود عليه

بالرضا والسعادة، وهو يتعامل مع هذا العالم بمتهى الجدبة، فيصفي على عاصره وأحداثه مقدارا كبيرا من مشاعره وعاطفته، وعلى الرغم من هذه المشاعر، يظل مدركا للحدود الفاصلة بين الواقع والخيال

وعلى هذا فإن الدور الذي يقوم به اللعب في العن، يقترب في دلالته في الدور الذي يقوم به اللعب في العلم فكل من العناد والعالم والمخترع يحتاج إلى اللعب بالخيال والأفكار كي يصل إلى مبتغاه. والشاهد على ذلك أن كل المخترعات كانت نتاجا للعب الوهمي بالأفكار قبل أن تظهر للوجود في صورة منتج ملموس. فما الطائفة - بالنسبة للمخترع - إلا مجرد تصور خيالي لألة تسير ضد الجدبة، تصور «سند المبدع مادته من الطبيعة، حين وجد في أجنحة الطيور وحركتها مثالا للتغلب على مقاومة قوى الجاذبية

ويستخدم الطفل والعناد اللعب الوهمي بطريقة متشابهة إلى حد كبير، على نحو يجعلهما يتجاوزان بقياهما حدود الواقع، ليخلفا عالما جديدا من صممهما، عالما تصيح فيه العصا حصانا يمتطي، والقمح دجبا مثلثا، والحب سهما قاتلا

وبهذا المعنى نلاحظ أن الإبداع هو الصورة الناصجة للعب، وأن إبداع الراشد هو محاولة لاستحضار عالم الطفولة، بخيالاته ومحتلف إيهاماته، مع وضع هذه الخيالات تحت السيطرة والتحكم الواعي. فإذا ما تأملنا - في النهاية - هذا المعنى قد نجد بعض الإجابات عن أسئلة الآباء، وبعض التفسيرات لحين المدعين للطفولة وقد نجد أيضا دهوة صادقة للاستمرار في اللعب.

واللعبة وسيلة ترفيه قبل أن تكون وسيلة تعليمية، وهي مقدمة هامة للتفكير الابتكاري وأساس هام من أسس الابتكار والاختراع عند الأطفال، لأنه باللعب تنمو المهارات المختلفة والقدرات المتعددة التي يمتلكها الطفل، وهو ينمي أيضا حب الاستطلاع والشغف والماعلية والثراء الحسي والمعرفة العلمية ولتقية عند الأطفال، إن اللعب يساعد كثيرا على تنمية الاستعدادات والسمات الكامنة للابتكار عند الأطفال في مختلف الجوانب مثل:

1 تنمية مهارة جمع الأشياء بحرص، لكي يجعل الطفل منها شيئا تعبيريا يثير الاهتمام

2. الرسم والتعبير الحر عما يراود الطفل من أفكار، وهي مهارات يكتسبها الطفل وتنمي التذوق الفني والإحساس بالجمال لديه
  3. تنمية مهارة الإجابة المنظمة على الأسئلة
  4. القدرة على توجيه وتركيز الانتباه في المشكلات التي تواجه الفرد
  5. الانتظام في أداء الواجبات وترسيخ قيمة حب العمل وإتقانه لدى الأطفال
  6. زيادة الحصيلة اللغوية والقدرة على التعبير بأفكار منظمة لدى الطفل
  7. تنمية التفكير في حل المشكلات المختلفة التي تواجه الطفل أو البيئة
- ويمكن توظيف اللعب الإيهامي في تعليم الأطفال السلوك الاشتكاري وذلك لأن الخيال من الشروط الأساسية في أي لعبة تسهم في تنمية عوامل الإبداع والابتكار لدى الأطفال فاللعب يسهم في بث الروح التعبيرية الاشتكارية لدى جميع الأطفال، ولكن بدرجات متفاوتة.
- وقد قام ويدر Weidner (1993) بدراسة أثر أنشطة الدرمية الإبداعية على قدرة أطفال الروضة في إعادة رواية القصص، وتحديد أثر اللعب الدرمي وأنشطته على المحتوى الذي يقوم بروايته أطفال الروضة، وقد تم اختيار عدد 35 طفلاً، بصورة عشوائية لتكوين مجموعتين تجريبية وضابطة، وكلتا المجموعتين شاركتا في نشاط للفرقة بصوت عالٍ، يتبعها نقاش مختصر وتوضيح فردي للقصّة، وللمجموعة التجريبية شاركت في إعادة تمثيل إبداعي للقصّة مثل نشاط التوضيح (بوسائل إيضاح)، ولأطفال في كلتا المجموعتين قاموا بإعادة رواية القصّة بعد ذلك للباحث والقصص التي تمت إعادة روايتها، تمت كتابتها ورصدت لها درجات، وتم تحليلها في إطار درجات وفقاً لمقياس مورو (Morrow, 1988)، وتم رصد النسبة المئوية لشخصيات القصص التي تم تذكرها، والنسبة المئوية لوقعات الحبكة الدرامية التي تم تذكرها، ولغة القصّة، والعبارات المبيّنة للمجهول، والبدائية الواضحة التحديد ووسط القصّة وبهايتها، وتم رصد البيانات ووصفها كتابةً. وقد نبين وجود أثر للعب الدرمي وأنشطته على المحتوى الذي يقوم الطفل بروايته.

## أنواع أنشطة اللعب لدى الأطفال

### 1. اللعب التلقائي

وهو يمثل الأشكال الأولية للعب، وفيه تغيب القواعد والمبادئ المنظمة للعب، وهو في معظمه انفراديا ولا يتم ضمن مجموعات، ويلعب الطفل فيه كلما رغب، ويتوقف عنه حينما لا يهتم به، ومعظم ألعاب هذا النوع هي استقصائية واستكشافية

### 2. اللعب الإيهامي

وهو من أكثر الألعاب شيوعا في عالم الطفولة المكسرة، وهو من الألعاب الشعبية، فيه يتعامل الطفل مع المواد أو المواقف كما لو أنها تنحصر خصائص أكثر مما تصنف به في الواقع

### 3. اللعب الاستطلاحي الاستكشافي

وهو يشمل الألعاب التي يقوم بها الطفل لمعرفة المكونات التركيبية لشيء ما وكيف يعمل ذلك الشيء وهذا يعني أن اللعب يؤدي إلى إثارة حسب الاستطلاع، فمجرد رؤية اللعبة، فإن اللعبة تثير في الطفل حب الإساءة بها والتعرف على مكوناتها ثم يميل إلى استخدامها أو تشغيلها واللعب بها

### 4. الألعاب اللغوية

وهي تمثل نشاطا عميرا للأطفال يحكمه قواعد لغوية موضوعية وله بداية محددة وكذلك نهاية محددة، ومن خلالها يمكن تنمية كفاءة الاتصال اللغوي بين الأطفال وتدريبهم على الاستخدام الصحيح لكثير من أدوات اللعبة (حروف أو أسماء أو أفعال)، كما أنها تمنح الأطفال فرص الإبداع اللغوي عن طريق التدرجات لشفوية الحرة.

### 5. اللعب التركيبي

يبدو نشاط اللعب التركيبي في شكل أنشطة يقوم بها الطفل مثل بناء خيام ومارل وعمل نماذج من الطين، وعادة ما تكون ألعاب السب ترتبط بأشكال لعبهم خارج المنزل، أما ألعاب فتكون ألعابهم التركيبية في شكل عروسة من لورق أو من القطن وصنع قسائين لها كما تبدو في عمل الرسوم والتلوين



ويعتبر جمع الأشياء من مظاهر لعب الأطفال وهو يبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة حيث يقوم الطفل بجمع الأشياء التي تثير انتباهه في موقف معين ويصير على الاحتفاظ بها، ويتقدم العمر يتجه في جمعه للأشياء إلى الانتقاء فتكون الأشياء التي يجمعها أقل عدداً وأكثر جاذبية، وفي مرحلة تالية يصبح جمع الأشياء مرتبطاً باهتمامات الجماعة التي ينتمي إليها الطفل، كأن تهتم جماعة من الأطفال بجمع نماذج سيارات وأخرى بالعملات النقدية، الخ. والخاصية الأساسية لعب لركبي تتمثل فيما يحسه الطفل من موائع مادية مشتقة من العناصر المحيطة، مثل تشكيل آلة من أجرة مختلفة أو عمل مبنى معين أو رسم صورة تعبيرية.

وفي اللعب التركيبي يقوم الأبناء بساء أو إنتاج وصناعة أشياء يلعبون بها، وأبسط أشكاله (اللعب بالرمال والطين) إذ يقيم الطفل منها جبالاً وأعمدة مختلفة الأحجام، كما يستخدم المكعبات وأقلام الرصاص والألوان للوصول إلى شيء له معنى. وفي مرحلة الطفولة يكون الطفل فحوراً بما يعمل أو يركب، ويعرض نتيجة عمله لكن من يراه، وينتهي هذا النوع من اللعب إلى الإبداع مباشرة، ويكشف عن الاستعداد له، ففيه يصنع الأطفال الأشياء التي يلعبون بها بأيديهم مستخدمين المواد الخام التي تتوافر في بيئتهم، وفيه يتعرف الأطفال على خصائص الأشياء التي يصنعون منها ألعابهم ويلعبون بها، ويتعلمون كيف يتعاونون في صناعة هذه اللعب.

ويعتبر البناء وتركيب أحد الجوانب الهامة في حياة الطفل حيث يساعد على تنمية بعض المهارات الحركية والعقلية من خلال استنباط أشكال جديدة من اللعب، ويعتبر هذا النوع من اللعب أحد مؤشرات الإبداع، حيث يبدو من أهداف اللعب البنائية أو التركيبية ما يلي:

أ. مساعدة الطفل على الاكتشاف والابتكار.

ب. تطوير آليات التفكير والحركة.

ج. تنمية التلويح الجمالي والإبداعي.

د. تدريب الطفل على عمل المجسمات.

ويوجد نوعان من اللعب البائي أو الإمشائي هما

أولاً: اللعب الإنشائي التقاربي: هو اللعب الذي يعلب عليه صفة التقليد، ويحصر فيه الطفل لضرورة الوصول إلى ناتج محدد يحدده له الآخرون من خلال نموذج محدد كتركيب الصورة الخمرأة

ثانياً: اللعب الإنشائي التبايدي: هو اللعب الإنشائي الذي تعلب عليه صفة الإنتاجية السابعة من تفكير الطفل وليست معروضة عليه في صوة نموذج بقلده، فلا تحكمه قواعد ولا معايير معينة تحد من مشاطة أثناء الأداء أو لناتج النهائي

#### 6. الألعاب التمثيلية أو الدرامية

يطوي اللعب التمثيلي على الكثير من الخيال والإبداع والاستثمار والاستكشاف، ومن خلال هذا النوع من اللعب، يحقق الطفل المهارات التالية

##### 1 الانتقال من السلوك الإيهامي إلى السلوك الإيقاعي

ب مدرسة الخفاكة أو تمثيل أدوار الشخصيات التي يتأثر بها الطفل إيجاباً أو سلباً مثل تمثيل أدوار أفراد الأسرة (الأب أو الأم) أو دور المعلم أو المعلمة، أو أدوار العاملين في المجتمع (طبيب، شرطي المرور، المزارع، المهندس )

#### 7. ألعاب الرفيق الخيالي Imaginary Companion

وهي تشمل شخصاً أو حيواناً أو شيئاً يخترعه الطفل من غيبه للعب معه دور الرفيق، وذلك لأن الطفل في معظم لعبه يحتاج إلى رفيق له يلعب معه، مما يشعره بالرضا، وغالباً ما يكون هذا الرفيق إنساناً، ومن عمر الطفل نفسه وكذلك من جسمه، ويختار الطفل له اسماً ويضعي عليه صفات جسمية وشخصية يمجها، وعادة ما يكون هذا الرفيق سراً لا يخبر الطفل به أحداً، وهناك بعض الدراسات تشير إلى أن الرفيق الخيالي أكثر انتشاراً بين الأذكاء من الأطفال، وكذلك مع الذين يميلون نحو الابتكار الأدبي.

#### 8. الألعاب الجسمية الحركية (الألعاب الترويحية)

وهي الألعاب الحركية التقليدية، مثل الحوري والتزحلق والتسلق والساحة والفقر، وهذه كلها ألعاب تسمى العضلات والمفاصل عند الأطفال ويجب استعمال الأدوات والأجهزة الرياضية التي تساعد الأطفال على الحركة الصحيحة وإشباع

ميولهم بالحركة والتحدى، وهذا يساعد على نمو أجسامهم نمواً صحيحاً وهذا يساعد الأطفال على التفكير السليم

وتكون جماعة الألعاب الحسية الحركية الترويحية غير محدودة وفي إمكان أي عدد من الأطفال أن يشاركوا فيها وهي لا تعتمد على قواعد أو نظم معقدة مثل لعبة استغماية، عسكر وحرامية الح ما في من الخامسة فيبدأ الطفل في نوع من الألعاب التي تختبر فيها قدرته الحركية، كالسير على الحواجز والقفر من أماكن عالية وهي ألعاب تعتمد على التنظيم أكثر لاعتمادها على عنصر المنافسة، وفي مرحلة الطفولة المتأخرة تأخذ الألعاب الترويحية شكل ألعاب الفريق أو الألعاب الثابتة ويتركز نشاط الطفل فيها على التمرق والألعاب الترويحية تتيح للطفل أن يتعلم من خلال أساليب التعامل مع الجماعة.

وفي اللعب الترويحي الذي يشمل طائفة الألعاب التي من شأنها أن تدرب القوى الحركية لدى الطفل، والتي تتميز بأن النشاط فيها يكون متاعاً لم يمارسه، كما تتميز بأنها تساعد في العمل على تحسين الصحة البدنية بدرجة كبيرة، إضافة إلى التحرر من كل صوف التوتر، في هذا اللعب يعود الطفل على الحياة لشحنة التي تتسم بالحياة، حيث تمارس هذه الألعاب في الغلاء مع الانطلاق والحرية ولاستمتاع بهواء الطلق والشمس المشرقة، وفيه تنمو قوى الطفل، وتحقق مرونة وتنسيق أعضاء جسمه، وترتفع كمائة أجهزته الحيوية، وفيه تتوافر الفرص الكثيرة لشبه نفسه، وفيه أيضاً يتخلص الطفل من الخوف والحجل

## 9. الألعاب الموسيقية

يزداد ولع طفل الروضة بالموسيقى وتذوق أنعامها والتعامل مع أدواتها، والتحرك مع إيقاعاتها ضمن البرامج اليومية، ولذلك فقد وصرت الروضة للأطفال أدوات موسيقية جذابة، مثال ذلك مرامير ومثلثات معدنية، وصاجات يدوية كبيرة، ودفوف، وطبول وجلاجل وبيانو، واكسلفون (السلم الموسيقي)، وينتهي تدريب الأطفال على استعمالها، وتكوين فرق موسيقية من الأطفال، وتدريبهم لأجل تكوين التذوق الموسيقي والأذن الموسيقية والتزويج النفسي والحركات الإيقاعية المشاسقة ثم اكتساب المهارة الأناملية الدقيقة

## 10. الألعاب الفنية

الأطفال الصغار ولعبون بالألعاب الفنية والإبداعية في الرسم والأعمال اليدوية وتشكيل الطين الاصطناعي، مما يؤدي إلى تنمية قدراتهم الفنية والمهارية والحسية والشعورية، وتكوين التدوق الفني والجمالي لديهم، ثم لتعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم وأفكارهم بطريقتهم الخاصة بالرسم والتلوين والتشكيل، ولذلك فقد صممت أدوات ألعاب متنوعة لتشجيع الطفل على الإبداع والتعبير الفني. مثل ألعاب لرسم والتلوين، الصلصال، آلات موسيقية

## 11. الألعاب الثقافية

فيها يكتسب الطفل المعلومات والخبرات والمعارف من خلال نشاط مثير لاهتمامه بدرجة كبيرة، ومن أمثلة الألعاب الثقافية القراءة الحرة ومشاهدة برامج التليفزيون والإذاعة ومتابعة أفلام السينما والمسرح إلى جانب الألعاب الثقافية التي تستخدم فيها الحركة كأن يطلب من الأطفال أن يقفوا على شكل مثلث أو مربع أو أن يأخذ الطفل شكل مثلث أو دائرة..... الخ

## الخصائص الأولية وابتكارية الطفل

نظراً لأن الميل إلى اللعب لدى الأطفال أمر فطري، فإنهم يحبون ابتكار أدوات ألعابهم بطريقتهم الخاصة، وغالباً ما يختارونها من بيئتهم، ومن أدوات ومستلزمات في مجال ألعابهم، يحاولون إشباع خيالهم في كل ما يلاحظونه من أشياء مادية محسوسة، ويلعبون معها ويبحثون الحياة فيها، ويقضون سويعات ذكية في تركيبها وتشغيلها، وتحريكها بروح ابتكارية.

وتلعب الخامات الأولية، وبخاصة الأشياء المستهلكة دوراً فعالاً في إعلاء خيال الطفل وتوسيع مداركه في استخدام هذه الخامات كأدوات لألعاب مارة، حسب خبراتهم البسيطة، وتحليلاتهم الخفية، ويميلون إليها بشغف وشوق، ومن خلالها يتصورون أنفسهم مخترعين أشياء جديدة ومبتكرين ألعاب مثالية.

ولذلك فقد يجد الأطفال الصغار الاستمتاع باللعب مع العلب لفارغة والأسلاك المعدنية وبخاصة الخشب والأدوات التالفة، ويحاولون صنع عرباتهم، ويتوصلون

مطريقتهم إلى صبح دبابات خريسة، ويقضون وقتاً سعيداً في وضع تصاميمها، وينشرون في إنتاجها، ويعضلون اللعب معها ساعات وساعات دون ملل.

ولقد أخذت رياض الأطفال المعاصرة بتخصيص ركن خاص للخدمات الأولية، ونفايات الأشياء المستهلكة من قاني فارعة، وعلب بلاستيكية، وقطع لفلين أو علب معدنية، أو بقايا أحشاب نجارية، أو أجهزة عاطلة من هاتف أو مكواة، أو بقايا أوراق (كارتونية) أو علب مقوى، وقطع قماش أو أنابيب أو أكواب ومواعين أو قطع معدنية وفلينية إلى آخرها من الأدوات المرئية، والمدرسية التي تقود الطفل إلى اللعب معها.

والكرة من أكثر الأنواع المحبة بالنسبة للأطفال وربما تكون من أكثرها شيوعاً على الإطلاق، وإذا رأينا طفلة تلعب بهذه الكرة، فإننا سوف نجد من بين معشر الباحثين من سيرون أن اللعب بالكرة سوف يكسب الطفلة مهوماً هندسياً، هو الشكل الدائري والذي يختلف بدوره عن الشكل الاسطواني وفريق آخر يمكن أن يرى أن اللعب بالكرة يمكن أن تعلم من خلاله الطفلة مفهوم الاتجاهات (أمام - خلف - أعلى - أسفل - يمين - يسار) وفريق ثالث يتحدث عن الأهمية العظيمة والعائدة لجمعة عن تنمية العضلات الكبرى والعضلات الصغرى ولقدرة على التحكم فيها وفريق رابع يؤكد على عمليات التآزر التي مستميتها اللعب بالكرة، فدكي تستطيع الطفلة أن تقذف بالكرة أو تلتقطها فإن هذا لا يمكن أن يحدث بغير تآزر بين العين واليد أو بين العين والقدم.

وعلى أن نحيل لو أن هذه الطفلة قد أخذت الكرة ووضعتها تحت فستانها وأصبحت تدور وكأنها حامل . هذا يستحضر الأهمية والاختلافات ولوظائف حيث لن تكون الكرة هي الكرة التي يمكن من خلالها تحقيق كل هذه الأهداف لتي تحدثنا بها واختلفا عليها.

#### دور معلمة الروضة في ألعاب الأطفال

يطلق لأطفال في أعمارهم بدامع داخلي، ودرجة ذاتية ملحة، وميل فطري يتم تعزيزه، ويته تشيرة تسوقهم إلى الاستمتاع باللعب، وهم يستمتعون في اللعب بشغف

كأي عمل جاد، حيث يقومون بإحرازه بسرور وحمّة، كما يتسم لعبهم بالإبداع والابتكار والتطوير، مما يجعلونه (أي اللعب) طريقاً طبعياً للتعلم والتطوير في نموهم خلال مرحلة طفولتهم المبكرة

وابتلاقاً من هذه المفاهيم الخاصة باللعب، يتجلى دور معلمة الروضة في تهيئة الأدوات والأجهزة، ولوازم اللعب الضرورية، وإيجاد الظروف والأجواء النفسية السارة في البيئة المكانية والرمزية للعب، ثم المبادرة غير المباشرة في إثارة الأطفال، وتمعيمهم في اللعب والتعامل مع الأدوات، وفيما يلي دور معلمة الروضة في استشارة الأطفال للعب:

1 ملاحظة الأطفال أثناء اللعب، للتعرف على طريقتهم في اللعب والمواد واللعب التي يلعبون بها ومستوى نموهم، وذلك للتخطيط الجيد لأنشطة اللعب الإضافية في المستقبل

2. إثراء لعب الأطفال من خلال إعداد البيئة وتزويدهم بوسائل لعب إضافية، ومناقشة الأطفال، وتوجيه أسئلة مفتوحة تساعد على الاستمرار في اللعب والتركيز فيه والاستفادة منه

3 إتاحة الفرصة للأطفال لاكتساب مفاهيم واكتشاف أفكار جديدة من تلقاء أنفسهم وتشجيعهم على الاعتماد على النفس، وذلك بتجنب المباشرة في الشرح والتفسير وعرض طريقة اللعب للأطفال.

4 تشجيع الطفل على ممارسة اللعبة التي يختارها

5 إدراك الطفل بأن المعلمة تهتم بما يمارسه من ألعاب

6 التخطيط للعب الأطفال، وذلك بأن يوضع في الاعتبار ما يلي:

أ تحديد لأهداف والأنشطة التي على أساسها يتحدد بماداً ومتى وكيف يلعب الأطفال؟

ب تحديد الطريقة التي على أساسها يتم تنظيم البيئة الطبيعية لمواتية اللعب بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من اللعب

ج توفير المواد واللعب التي يمكن تقديمها للأطفال بحيث يجد الأطفال مجالاً للاختيار من بين مجموعة كبيرة من أنشطة اللعب

د تحديد أوقات وأماكن اللعب بحيث لا يتحول اللعب إلى نشاط يقوم به الأطفال عندما لا يكون لديهم ما يفعلونه.

ه توفير فرص اللعب لجميع الأطفال، وهذا يعني توفير المواد وأماكن اللعب لأكثر عدد من الأطفال حتى لا يضطروا إلى الانتظار، كما أن هناك حاجة لتقسيم الأطفال إلى مجموعات صغيرة بدلا من أن يلعب الجميع مرة واحدة، حيث إن التعامل الاجتماعي والمشاركة في مواد اللعب يكون أفضل في المجموعات الصغيرة

### مواصفات يجب توافرها في أدوات اللعب المناسبة لاستخدام الطفل

يميل الطفل بالطرفة إلى اللعب، وإلى ابتكار واختيار أدوات اللعب منذ لأشهر الأولى من حياته، حيث تراه يتناول كل ما يحيط به من الأشياء الجديدة والبراقة، ولقريبة من نظره، أو في متناول يديه، ويتحدها كأدوات ألعاب مشوقة، ويحاول استخدامها بطريقته الخاصة، ويتعامل معها حسب تصوراته وتجلياته الابداعية، ثم يسعى إلى اكتشاف خصائصها، ويتعامل مع أساليب استعمالها بالحوالة والخطأ، وكلما زاد في العمر تنوعت أدوات اللعب، وكثرت تحدياته، واتسعت آفاق عمله، وهو يسر كثيرا بأدوات اللعب التي يصنعها أو يجدها بنفسه، أو يكتشف بنفسه نظام اللعبة اليومية

وقد أدرك الباحثون في المعاهد والمؤسسات المسؤولة عن إنتاج أدوات الألعاب، طبيعة لطفل وميله إلى ألعاب متنوعة من الألعاب والأدوات، ولذلك أخذوا يسهون أدوات اللعب حسب حاجات الطفل الأساسية في اللعب، مع ضمان جوانب التحدي فيها لتحريك ولع الطفل، وبمعالجات استكشافاته وابتكاراته في التعامل معها، بحيث يتابع بشوق التعامل معها، واللعب بها مطورا تفكيره، وموسعا مداركه، ومعززا معانيه ومنسقا عضلات جسمه الكبيرة والدقيقة، ومثرا لخبراته اليومية

وفيما يلي الشروط الواجب توافرها عند استخدام أدوات الألعاب المناسبة

للطفل:

1 مراعاة عمر الطفل عند اختيار اللعبة المناسبة له، حيث أظهرت الملاحظات الموضوعية، أن معظم الآباء يبالغون في تقدير قدرة أطفالهم، وبالتالي يشتركون

لهم ألعابا لا تناسب ومستوى أعمارهم. ثم يظلون منهم ما يفوق عن طاقتهم، ولهذا يجب أن تكون لكل مرحلة من عمر الطفل لعبة مناسبة

2. وإساح المجال للطفل لأن يختار لعبته حسب ميوله وغبائه، لأن للألعاب عالمهم الخاص الذي يصعب على البالغين الاقتناع به والتعرف على أسرارها بسهولة، لتقدير ميل الأطفال إلى الألعاب، فلاد من توفير الأجواء المناسبة التي تشجعهم على اختيار أدوات ألعابهم حسب قناعتهم وتفكيرهم الحالي، وقد يحول دون تقديم ألعاب قد تعوق قدرة الطفل على الابتكار والإبداع لحر

3. تعدد فوائد اللعب في اللعبة الواحدة، يعتبر عاملاً هاماً عند اختيار اللعبة وفي حب الطفل لها، لأنه كلما تعددت هذه الفوائد، زاد تعلق الطفل بها، واللعبة التي حصصت لإنشاء بيت مثلاً، والتي لا تتطلب إلا بضعة عمليات لإكمالها قد يمل منها الطفل سريعاً، بينما سيارة بمحرك نقرتها، وشحها وتحريكها والسير بها على الطرق والمخسور، والصعود بها إلى التلال، تبعث باستمرار الرغبة في اللعب بها، والإفادة منها والمواصلة في تحقيق الأهداف لمهارة المرجوة

4. يجب أن يكون مضمون اللعب في متناول معاهيم الطفل وملائماً لقدراته ومخبره السابقة، وتنح من محيطه، وإلا تصبح اللعبة سطحية لا فائدة منها، فالطفل الذي لم ير قطاراً غيباته لا يستمتع بلعبة القطار، ولا يدري ماذا يفعل بمعدات سائق القطار أو قصبان القطار وما شابه ذلك

5. يلعب حجم اللعبة دوراً كبيراً في استمتاع الطفل بها، ففي سن الثالثة والرابعة والخامسة يفضل الأطفال اللعب الكبيرة البسيطة كالمكعبات الكبيرة الخشبية والسيارات الكبيرة الخشبية والعربات الكبيرة التي تمكهم من اللعب بها بصورة بدائية، أما تلاميذ المدارس عليهم القدرة على التمييز البصري، ولعكري، والمهارة اليدوية الدقيقة التي تمكهم من التعامل مع الألعاب الصغيرة الدقيقة

6. أن يتناسب عدد اللعب مع نوعية الأداء، فقلة عدد المكعبات الخشبية، قد يفسد تنوع عند لطفل أثناء اللعب، أو يفور منه، كما أن أدوات الألعاب المتعددة الألوان تتطلب عدداً أكبر من اللعب ذات اللون الواحد ليقوم بالتنظيم والتصنيف والمقابلة



- 7 أن المادة التي تدخل في صنع اللعبة تلعب دورا كبيرا في ترعيب اللعبة إلى الطفل، ففي مرحلة الطفولة المبكرة تلعب المواد غير الموصلة للحرارة، والأشكال التي يسهل على الطفل المسك بها دورا مهما، فاللعبة المصنوعة من الخشب والفضاس تحتمل الصداقة في هذه المرحلة، وكذلك اللعب المصنوعة من البلاستيك.
- 8 أن لون وشكل اللعبة لهما تأثير بالغ الأهمية في اختيارها، ولذلك يجب أن يصنع في تناول يدي الطفل الصغير الأشكال البسيطة الخالية من التعقيد، أما اللون فبضائع جاذبة للعبة، ومن الأفضل اختيار الألوان الرئيسية الصارخة للقبولة لدى الأطفال، ومن هنا يجب أن تكون أدوات ألعاب الطفل بألوان رهيبة ثلثة غير قابلة للذوبان، وأن لا تكون سامة تؤذي الأطفال، أو قابلة للتأكسد لدى يؤدي إلى توسيع ملابسهم
- 9 متانة اللعبة ضرورية حيث يميل الطفل إليها أكثر من اللعب الوظيفية (كالنماذج والبلونات)، حيث إنه يقيم علاقة شخصية واجتماعية مع لعبته بمرور الزمن، ومن هنا ينبغي تجنب الألعاب روية تحطم لعبهم أو تدمرها
- 10 يجب أن يقاس لمس اللعبة بالعائلة التربوية التي تهدف لها، وكذلك بدوامها، فاللعبة العالية التي تعمر طويلا تكون مفصلة دائما من الناحية الاقتصادية على اللعبة لرخصة التي لا تدوم إلا لمدة قصيرة
- 11 أن تكون لعب الأطفال آمنة قدر الإمكان، فلعبة الرضيع يجب أن تكون لها عيون وحشوات آمنة، وأن تكون الأصابع غير سامة، وأن لا تكون المواد خشنة قابلة للتمزق والكسر بسهولة، وغير قابلة للاشتعال بسرعة
- 12 يجب أن تكون ألعاب الطفل خالية من التعاقيل قدر الإمكان، فالمكعبات هي أفضل مثال على الألعاب غير المظنة، التي تدرج على التركيب الإبداعي الحر والمعدت مثل الطين والرمل والدهان يعطي الحرية لخيال الطفل
- 13 يجب أن يكون تركيب الدمية سهلا للطفل لأن هذا سيقوي فهمه وحبته بالعالم الخارجي من حوله، ويجب أن يسهل الإمساك بها، فالأطفال الصغار سيقومون بتفكيكها ليروا كيف يتم تركيبها

## تطور اللعب الخيالي عند (دوفي)

يُنت دوفي (Duffy, 1998) أن خبرات اللعب الخيالي Imaginative Play هي نقطة الالتقاء الوثيق بين اللعب والابتكار، حيث تكون فرص الاستطلاع والاستكشاف والاستحصار والأدور والعلاقات والمواقف والشخصيات، كل ذلك في موقف بشكل في جوهره مادة الابتكار، وقد أوردت (دوفي) مراحل لتطور لعب الخيال على النحو التالي

### 1. من الميلاد حتى سن سنة، ومن مظاهرها

أ. يرقم الطفل بتقليد الأفعال والسلوك أثناء حدوثه كما أنه يفقد التعبير

ب. يستجيب الطفل إلى الكبار بالهناكة

ج. يستمتع باللعب وخاصة ممارسة لعبة إخفاء الوجه (الخصور والعياب)

### 2. من سنة إلى سنتين، ومن مظاهرها

أ. يفقد الطفل الأطفال والسلوك بعد انتهاء الموقف

ب. يهتم باكتشاف كل الأشياء التي يصادفها خلال يومه.

ج. بدايات القدرة على الترميز مع استخدامه لأشياء واقعية في لعبه لرمري

د. حين يمسح من فعل يكون هذا الفعل مادته في اللعب

هـ. استخدام الموضوعات التعبيرية Transactional كاستحضار الأم بشكل رمزي في حالة غيابها

### 3. من سنتين إلى ثلاث سنوات

أ. استخدام الموضوعات الإجرائية التي تعبر كبدائل لأنفسهم في اللعب.

ب. الاستمتاع بتقليد أفعال وسلوك الأطفال من نفس السن

ج. استخدام سيناريوهات من أحداث الحياة اليومية في ألعابهم

د. يستخدمون الموضوعات التي تعبر أو التي تشابه مع خصائص موضوعاته المستحضرة

هـ. يبدون اهتماما بلعب الأدوار ويمثلون أدوارا يشاهدونها حولهم

و. يتركز اللعب حول مفهوم الدور كإن يسكون مدعية ويقومون بإطعامها فاما كما تفعل الأم

#### 4. من ثلاث إلى أربع سنوات

- أ. يبدأ في تقديم قصة أو حكاية من خلال اللعب
- ب. يلعب باستفراق مع أطفال آخرين.
- ج. يبدأ اللعب التعاوني كجزء من القصة.
- د. الاستفراق في الخيال

#### 5. من أربع إلى خمس سنوات

- أ. يبدون اهتماماً بأدوار الشخصيات سواء كانت هذه الشخصيات من الخيال أم من بين شخصيات القصص.
- ب. يستخدمون موضوعات معينة لا تمثل خصائص الموضوعات المتحينة
- ج. يزداد اللعب التخيلي تعقيداً وتزداد رموزه

#### 6. من خمس إلى ست سنوات

- أ. تزداد قدرته على التمثيل والادعاء ويتجاوزون إلى أشياء تدعم لعبهم الخيالي
- ب. يلجأون إلى التعبير بالجسم والحركات والأفعال وتعبيرات الوجه
- ج. تزداد قدرتهم على تمثيل القصص ذات الأحداث المركبة وخاصة في لعبهم الخيالي حيث تزداد عدد الشخصيات وتزداد الأحداث والموقف المتضمنة في الموقف المتحيل

وتعقّف (دوفي Duffy) مؤكدة على دور اللغة والمو الإدراكي من خلال عمل الحواس والتخيّل واللعب، وهي جميعاً عمليات تتطلب قدرة على التمثيل الذهني للخيال على نحو رمزي وموقف اللعب الخيالي هو أكبر ساحة تتجمع فيها كل الإمكانيات والظروف التي تتيح تيسير التعبير الابتكاري

#### استخدام اللعب الإبداعي

إن اللعب الإبداعي يساعد على النمو اجتماعياً فهو يعطيهم الفرصة لأن يروا العالم من منظور وجهات نظراً الأطفال الآخرين الذين يلعبون معهم ويعلمهم احترام حقوق وآراء ومشاعر الآخرين (Johnson, P. A. 2002)

وفي اللعب الإبداعي يستطيع الطفل أن يظهر ويخسد شخصيته بطريقته الخاصة عندما يتقنص ويدعي أنه أشياء مختلفة مثل بعض الحيوانات - رجل لثح - عمريت - مارو - قوقع - فار - الح - وهذا اللعب الإبداعي والذي يتمثل في ادعاء الطفل أنه شيء آخر يتمثل في مواقف الحياة اليومية التي يعيشها الطفل ويمارسها بطريقة عادية ودون تكلف مثل ريادة الدكتور أو ريادة المتجر أو الحدائق - الح - ونساعد أنشطة اللعب الإبداعي الطفل على استكشاف شعوره لخاص ونساعده على السيطرة على انفعالاته وعواطفه (Lopes, M, 2002) وبما يلي بعض أنشطة اللعب الإبداعي:

1. إلباع القائد، حيث يتحرك القائد بحرية ويفعل أشياء معينة مثل محاكاة رقصة (الحجالة) ووثب حيوان وما إلى ذلك من أفعال، وعلى الآخرين أن يتبعوا القائد ويقومون بنفس المهمة التي يقوم بها القائد ولكن مع تشجيع الطفل القائد على أن يفكر في حركة إبداعية لكي يتأكد استحضار الآخرين الذين يتابعونه ويعمل استخدام مواد بسيطة لذلك (مثل كتلة خشبية، طبر، رمل، صلصال، ماء) حتى يستطيع الطفل أن يني منها ويصمم أشياء جديدة لاستخدام مهاراته الخاصة
2. استخدام مفهوم (إكمال القصة): حيث يبدأ شخص ما القصة وبعد ذلك يضيف كل شخص جزء آخر، ويمكن للمشرف على الأطفال أن يقرأ القصة ويمثلها باستخدام الدمى والعرائس المتحركة (Fowler, L. K, 1997)
3. لعبة (خمس من أنا)، حيث يحاول الطفل أن يمثل حركات بعض الأشياء وبدون ذكر كلمة، مثال كأن يماكي حركة هبوط طائرة - أو شخصاً مغروراً يسير في حيلام حول الغناء وهذا يجعل الطفل يهتم بتسجيل وإحصاء ما حوله من أشياء وحركات طوال اليوم وكذا تتطلب منه أن يفكر في ما يفعله من أشياء (Lopes, M, 2002)

### اللعب الحركي الابتكاري

الحركة الرياضية كششاط إنساني، قد تكون حركة تعتمد في أساسها على التكرار أو الرتابة، أما الابتكار الحركي فهو القدرة على إنتاج استجابات حركية متنوعة غير نمطية واكتشاف وتكوين علاقات وتركيبات جديدة لهذه الاستجابات، والابتكار

الحركي هو ناتج سلوكي حركي معقد، يتصف بإنتاج أكبر عدد من حركات الفردية والجملة الحركية المتميزة بالحدة

ويحدث الابتكار الحركي، عندما يبدأ الطفل في الاستمتاع بالمهارة التي يؤديها، وعندما تبدأ تلقائته في الأداء وتتصف اختياراته الحركية والمهارة، بالحرية والفردية، ويبدأ في اكتشاف أشكال وأنماط جديدة من الحركة

ويمكن أن تلعب الحركة الإبداعية دوراً حيوياً في النمو الجسمي والعقلي والانعكاسي للطفل، حيث يميز الحركة الإبداعية المعرفة الحسية للطفل وكيفية اتصاله بالعالم، ونحن آيدّ ومعلمين نستطيع أن نفهّدي هذه المعرفة بفرص النشاط المثيرة.

وبالنسبة للطفل تعتبر الحركة هي الوسيلة الأساسية للتعبير عن الأفكار والمشاعر (لاتصال العظمي) فطفل الحضانة على سبيل المثال يقفز من أعلى إلى أسفل كوسيلة لإحارنا أنه نشيط وفرح، فالحركة عامل أساسي في تطوير إدراك الذات

إن لأداء الحركي الخالي من الابتكار، هو أداء فقير أي خال من كل معاني الحرية والنفرد والاستقلال، وعلى العكس فإن أداء الحركي الابتكاري الساجع، المتميز، هو نوع من إعادة تشكيل الحركة الرياضية في قالب مبرز غير متوقع نوعاً من الابتكار والتجديد.

والحركة الابتكارية هي خبرة تربوية مثيرة لكلا من التلميذ والمعلم في وقت واحد، لأنها تحتوي في داخلها على عمليات استطلاع واستكشاف لجسالات الحركة، نستطيع بعملية اندماج وتفاعل حتى يتم حل المشكلة الحركية، والعرد خلال ذلك يستدعي كل خبراته الحركية المتراكمة لذلك فإن أول قاصدة للابتكار الحركي هي زيادة الحصيلة الحركية لدى الطفل، وإمداده ببعض الحلول والتوافقات أو التآثرات والتركيبات الأساسية كقاعدة يستمد منها مفردات الحركة لتكوين النموذج الفردي الخاص به والعمل الثاني هو تدريب الطفل على الابتكار من خلال لتعليم من البرمج التي تهدف إلى تحفيز العملية الابتكارية لديه، بحيث يتم استدعاء الاستجابات الحركية المتنوعة والحديدية والغريبة

والحركة الإبداعية هي خبرة كاملة لأنها تشمل على النشاط الذهني والجسمي والنفسي والخيالي. ويمكن ملاحظة ما يلي للحركة الإبداعية (التي تسمى أيضا الرقصة

الإبداعية) حتى يمكن الحكم عليها الكفاءة المتزايدة، القوة، التنسيق، الإيقاع، التحكم بالنفس والقدرة الموسيقية والتركيز، وتقدير النفس والثقة بالنفس ومهارات الاستماع، والتعقيد في المهارات الحركية وتعلم احترام الآخرين

كما أن الطفل يجد متعة كبيرة أيضا في الحركة التي تدفعه إلى ممارسة الرياضة، ومن خلال استمتاعه بالحركة يكتشف بأكثر من طريقة العالم المحيط به، ويستمتع باكتشافه طرقا جديدة للحركة غير مألوفة كالجري والقفز والوثب، وكل هذه الحركات تقوّي البناء العضلي للطفل وتساعد على التحكم في جسمه؛ ولأن الحركة هي المكون الأساسي للتعبير فهي تُعتبر الخطوة الأولى نحو الدراما الإبداعية

### استخدام الموسيقى مع الإيقاع الحركي الإبداعي

الموسيقى توفّر مشاعر الصغار والكبار على السواء وسماعها يشعل لِرغبة في التعبير الحركي الذي يتناسب مع نوع الموسيقى المسموعة، فالموسيقى العسكرية تدفع إلى الرعدة في الحركة الشطّة، والموسيقى الهادئة تدفع إلى التأمل والاسترخاء، واستخدام لموسيقى في الإيقاع الحركي يحقق بأدائه أكبر متعة، كما أن الموسيقى تسهم في توحيد الجو الوجداني بين أفراد المجموعة الواحدة وتوجيههم نحو موضوع واحد كموضوع الاستعراض العسكري أو الرياضي

### قدرات ومهارات الابتكار الحركي

1. الطلاقة الحركية Motor Fluency و هي تعني أداء مجموعة كبيرة من الحركات المختلفة في السرعة والاتجاه والسهولة والبراعة
2. المرونة الحركية Motor Flexibility. وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات الحركية المتنوعة والمتباينة.
3. الأصالة الحركية Motor Originality: وتعني القدرة على إنتاج استجابات حركية غير مألوفة أو بادرة، بحيث يظهر أداء الطفل مختلفا عن أقرانه

### أنواع الابتكار الحركي

الابتكار الحركي هو نوع من الاستجابات الحركية الرياضية غير النمطية التي تتميز بالحدة والإبداع، وهذه الاستجابات تظهر من خلال ثلاثة أنماط استثارة حركية

**النمط الأول:** يبدو في المقابلة وجه لوجه مع المنافس، ويكون الابتكار فيه وليد الموقف بالاستعانة بالمخزون الحركي.

**النمط الثاني:** وفيه يكون الابتكار في طبيعة الأداء الفردي وشتم إعداده مسبقا  
**النمط الثالث:** وفيه يكون الابتكار في تكيك الأداء الفردي، أي ابتكار أسلوب أداء مختلف لمهارة شائعة، وهذا النمط هو أندرهم

وبالترجوع إلى فنيات الأداء الحركي الرياضي يبدو وصحا أن الحركية لرياضية دائمة حركة مبتكرة، لأن طبيعة الأداء التنافسي الرياضي تتطلب دائما نوعا من الأداء غير التقليدي المتجدد، وهذا الأداء يخضع في توظيفه إلى طبيعة الموقف التنافسي، التوقيت الزمني، الموقف في المباراة، الحالة البدنية للاعب والمنافس، الحالة النفسية للاعب والمنافس كذلك، الأهداف المتوقعة للاعب والمنافس، رد فعل المنافس الحركي

إذن العملية الحركية في الحقيقة عملية شديدة التعقيد يتم اتخاذ القرار فيها خلال أزمنة قصيرة جدا

إن تكرار الأداء الفردي بطرق جديدة يجعل المنافس غير مؤهل للاستجابة للسلوك المبتكر، حيث يهاجم بالحركة الجديدة غير المتوقعة منه وبما يدعم الأداء الابتكاري للاعب ويحميه دائما على استخدام أنماط مختلفة في الأداء الحركي المبتكر، كما يتزايد دعم السلوك الابتكاري من خبرات النجاح والذهم الاجتماعي من الجمهور

ويوجد نمط آخر من الابتكار الحركي، يبدو أنه الأسمى والأكثر شهرة، وهو ابتكار الحركي في الحركات الرياضية الجمالية التي تتميز بالأداء المهارى الدقيق، مثل الحمار، والجمبر الإيقاعي، والرقص المائي الإيقاعي (الباليه المائي) والابتكار هنا ليس عموماً وليد موقف التنافس، ولكنه مخطط مسبقاً من قبل اللاعب والمدرّب، ويتم التدريب عليه لساعات تدريبية شاقة وطويلة، إن لأداء الحركي الصائق هنا يتضمن داخله شكلين من أسلوب الأداء المهارى

**أولها:** الأداء الفردي لمستويات وعناصر حركية متعارف عليها - يطنق عليها الإجبريات - الكل يمكنه أن يؤدي نفس العمل الحركية، ولكن عوامل الضغط والصحة والتوافق والرشاقة والانسيابية والجمال هي العوامل الفارقة

أما النوع الثاني: فهو الحركات الرياضية المتكررة التي تتميز بالجددة والصعوبة والخطورة، والتي تتطلب تدريجاً شاقاً وسرياً في بعض الوقت حتى يتم عرص الابتكار الحركي الخديد في بطولة العالم أو الدورة الأولمبية، هذا المستوى المتقدم من الابتكار هو ابتكار مخطط له من اللاعب والمدرّب، وعلى الرغم من أن أبطال العالم في الجمباز أو العطن خلال العقود الماضية قد بلغ عددهم العشرات، إلا أن عدد الحركات الابتكارية العالقة لا يزال صغير جداً وقوة هذا الابتكار الحركي وصعوبته تتجلى عندما تسمى الحركة باسم اللاعب، مثل ياماشينا قفزة منحنية على حصان القصر، والسوكودرا - دورة هوائية خلفية مع الدوران حول المحور الطولي

النوع الثالث من الحركة الرياضية: هي الحركات المرحلية الابتكار، فالعملية الابتكارية هنا مخطط لها مسبقاً من اللاعب والمدرّب ولكنها لا تتميز بالتدفق، إذ أن إدخال أي شكل مبتكر في الأداء يحتاج إلى وقت طويل نسبياً قد يصل إلى سنوات والإنجاز هنا رقمي في إطار الزمن أو المسافة أو الوزن، وطبيعة الأداء لا تتطلب مستويات جمالية أو مبتكرة في شكل حركة، إنما تتطلب تفرّداً في مستويات الإنجاز والأمثلة واضحة في مسابقات ألعاب الميدان والمضمار والسباحة إن مراجعة تاريخية لتكتيك الأداء في العشر سنوات الأخيرة تبيننا أمام أسلوب واحد مبتكر في سباحة الصدر وآخر في الدوران، وطريقة واحدة مبتكرة في دفع الجلة

وهذه الأنماط الثلاثة من الابتكار الحركي ليست وليدة الإرث الحركي أو البيئة الطبيعية، إنها وليدة بيئة تدريبية أو اصطلاحية فاعلة، تبدأ من المراحل الأولى للطفل وتندرج مستويات التدريب والحفر والتدعيم بشدج مستويات الأداء الحركي هذه البيئة التدريبية تندرج كذلك من العموم في مرحلة رياض الأطفال إلى الخصوص في مراحل متقدمة للصغرة الذين تمجروا حركياً، بمعنى أن برامج تحفيز وتنمية الابتكار الحركي سوف تفرز مجموعة من الصغرة يمكن رعايتهم بشكل مكثف لئلا يفرض البطل الرياضي المميز

ويلاحظ أن الجمال الحركي هو العنصر الأساسي في رياضات الجمباز (خاصة الجمباز الأرضي) والجمباز الإيقاعي والباليه والتلج الإيقاعي على الجليد والجمباز الجماعي حيث تمثل الحركة تداخياً حراً يتطلب مجموعة من القدرات والمهارات



الحركة المدعومة في قالب حديد مبتكر يترجم الأحاسيس والانفعالات حيث تمثل لطلاقة الحركة أكثر مكونات الابتكار الحركي أهمية

ويتضمن الرقص التعبيري الابتكار الحركي، حيث يتم توظيف الأنماط والأشكال الحركية في نسق واحد مبتكر يحتوي على مركب هائل من الحركات المتنوعة لكي تقدم أعدادا غير محدودة من التعبيرات الابتكارية

إن أشكال الحركة الابتكارية التي تتميز بالربط والانسائية يجب أن ترتبط بالتعبير عن مشاعر وانفعالات وأحاسيس وخيالات، فالرقص التعبيري هو أفضل فرص التدريب على الابتكار الحركي، حيث تصحح الحركة هي محتوى التعبير وأداته وتستخدم جميع أجزاء الجسم في التعبير حتى يصبح الجسم وسيلة للتعبير والاتصال

والعلم الذي يعتبر عملية الابتكار الحركي من المهام التربوية المهجورة هو النموذج السائد لدى معظم معلمي التربية الرياضية، هذا المعلم لم يدرب نفسه على الابتكار ولم يهتم بالتالي بتدريب الأطفال على الابتكار، يحتاج إلى إعادة تدريب إذا كنا جادين في دعم الابتكار الحركي لدى الأطفال والتلاميذ

وقد بين فليمنج (Phleming, 1972) في دراسته وجود علاقة قوية بين التفكير الابتكاري للمعلم وطلته، ولذلك فإن التدريس المميز للتربية الرياضية والابتكار الحركي يتطلب سمة أن يتصف المعلم نفسه بالابتكارية حتى يمكنه أن يخرج الابتكار الكامن لدى تلاميذه، فسلوك الطفل الحركي ليس عقوباً بقدر ما هو نتاج لضغوط التدريس الموجه الفاعلة والمفتنة.

وقد هدف البحث الذي قامت به سامية منصور (1996) الكشف عن أثر برنامج تربية حركية مقترح، في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري (الطلاقة - الأصالة - التخيل) والابتكار الحركي (الطلاقة الحركية - المرونة الحركية - الأصالة الحركية) لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

وتكونت عينة البحث من ثمانين تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتم تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين أحدهما تجريبية (تتبع البرنامج المقترح)، والأخرى ضابطة (تنفذ البرنامج الحالي)، ومن تراوحت أعمارهم ما بين 6 إلى 7 سنوات، وقد تم عمل تكافؤ لعيني البحث في المتغيرات التالية: السن، الطول، الوزن،

القدرة على التعلم الحركي، الذكاء، انماط الحركات الأساسية، الإدراك الحركي وأسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي

- 1 وجود فروق دالة إحصائية في التفكير الابتكاري والابتكار الحركي بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي
- 2 عدم وجود فروق دالة إحصائية في القدرة على التفكير الابتكاري والابتكار الحركي بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة
- 3 وجود فروق دالة إحصائية في القدرة على التفكير الابتكاري والابتكار الحركي بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية

وكشفت البحث لدي قام به عصفور (1996) عن أثر تصميم برنامج تربية حركية لأطفال ما قبل المدرسة على بعض المهارات الأساسية، والابتكارية الحركية، وقد تكونت عينة البحث من 38 طفلاً وطفلة بمتوسط عمر قدره 5 7 سنة والحرف معياري 0.17، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة وهي لتي تمارس تمارين التقليدي (لعب الحرف فقط)، والأخرى تجريبية وهي التي تمارس برنامج التربية الحركية المقترح بجانب البرنامج التقليدي لمدة ثلاثة أيام أسبوعياً، ووقع ساعة تدريبية في اليوم الواحد، وشملت الإجراءات تطبيق برنامج التربية الحركية المقترح على المجموعة التجريبية، وفي نفس الفترة قامت المجموعة الضابطة بتنفيذ البرنامج التقليدي، إلى جانب إجراء قياس بعدي للمجموعتين، لتجريبية والضابطة، وقد تم استخدام الأدوات الآتية: اختبار رسم الرجل لجودافس، واختبار المهارات الأساسية الحركية، واختبار الابتكار الحركي لأطفال ما قبل المدرسة، وبرنامج التربية الحركية المقترح

وأشارت النتائج إلى ما يلي:

- 1 تقدمت المجموعة الضابطة بعد التجربة نتيجة ممارسة البرنامج التقليدي (اللعبة الحر) في بعض المهارات الحركية الأساسية والطلاقة الحركية
- 2 تقدمت المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة بعد التجربة، المهارات الأساسية، والابتكار الحركي ومكوناته تقدماً كبيراً

3. تقدمت المجموعة التجريبية تقدماً كبيراً وبفروق دالة بعد التجربة عنها، قبل التجربة في المهارات الحركية الأساسية والابتكارية الحركية نتيجة البرنامج المقترح.
4. نسبة التحسن للقياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية ولضابطة في المهارات الأساسية والابتكارية الحركية دالة لصالح المجموعة التجريبية

#### دراسات تناولت العلاقة بين اللعب والابتكار

هدفت دراسة سميث وويتني (Smith & Whitney, 1987) إلى معرفة أثر اللعب على طلاقة التداهي، وقد تكونت عينة الدراسة من 64 طفلاً وطفلة (32 طفال - 32 طفلة) وكان متوسط أعمار العينة - أربع سنوات وثلاثة شهور وتم تقسيم عينة الدراسة إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى، (مجموعة اللعب التخيلي)، المجموعة الثانية (مجموعة التقليد)، المجموعة الثالثة (مجموعة اللعب الحر)، المجموعة الرابعة (المجموعة الصامتة) والتي أعطيت بعض الصور لتلوينها وقد مارست المجموعات الأربع الأنشطة المخصصة لها لمدة (10) دقائق وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الأربع على اختبار الاستعدادات المتعددة.

وتناول البحث الذي قامت به نيلة شراب (1998) اختلاف بيئة اللعب وعلاقته بنمو التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة، في ضوء الفروض الآتية

1. تختلف قدرات التفكير الابتكاري لدى أطفال الرهاص باختلاف بيئة اللعب (إثرائية - عادية).

2. يستمر تقدم أطفال بيئة اللعب الإثرائية في قدرات التفكير الابتكاري بعد انتهاء البرنامج الإثرائي المقدم لهم بفترة زمنية قدرها أربعة شهور.

ولاختبار صحة الفروض، تم تطبيق الأدوات الآتية اختبار (جودمانف) للذكاء، واختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري (أفصال وحركات)، والبرنامج الإثرائية، وتكونت عينة البحث من 56 طفلاً وطفلة، تم اختيارهم عشوائياً من روضتين من رياض الأطفال بمدينة العريش، والتي تم تقسيمها إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية (تمن بيئة للعب لإثرائية) وتكونت من 28 طفلاً وطفلة، ومن بلغ متوسط أعمارهم الرمنية

5.8 سنة، ومتوسط ذكائهم 115.5 درجة، والثانية صابطة (تثقل بيثة اللعب العادية) وتكونت من 28 طفلاً وطفلة، ممن بلغ متوسط أعمارهم 11.5 سنة ومتوسط ذكائهم 115.6 درجة

### وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

1 وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (بيثة اللعب (الإثرائية) ومتوسطات درجات المجموعة المصابطة (بيثة اللعب العادية) بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية في جميع قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة - المرونة - الأصالة - التحليل - الدرجة الكلية).

2 وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (بيثة اللعب (الإثرائية) قبل وبعد التعرض للبرنامج، لصالح التطبيق البعدي في جميع قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة - المرونة - الأصالة - التحليل - الدرجة الكلية)

3 وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمتابعة، لصالح تطبيق المتابعة في قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة والمرونة)، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية في بقية قدرات التفكير الابتكاري

وهدفت دراسة حسان الملاحه (1994) إلى الكشف عن أثر التدريب على برنامج اللعب التخيلي على تنمية الأداء الابتكاري لدى مجموعة من أطفال ما قبل المدرسة مسجعي الأداء، الابتكاري وقد تكونت هيئة الدراسة من (240) طفلاً وطفلة من رياض الأطفال بمدينة طنطا، تتراوح أعمارهم ما بين (5 - 6) سنوات، وتم تقسيم هيئة الدراسة إلى مجموعة تجريبية أولى يتدرب أفرادها على برنامج اللعب التخيلي، ومجموعة تجريبية ثانية يتدرب أفرادها على بعض المهارات الثقافية، ومجموعة صابطة لا يقدم لها أي تدريب وأظهرت نتائج الدراسة تفوق مجموعة التدريب على اللعب لتخيلي في الأداء الابتكاري مقارنة بالمجموعات الأخرى

وهدفت دراسة دنسكي وسيلفرمان (Dansky & Silverman, 1973) إلى تحديد مدى فاعلية اللعب الحر، على الطلاقة الارتباطية لدى أطفال ما قبل المدرسة

وقد تكونت عينة الدراسة من (90) طفلاً وطعمة تراوحت أعمارهم ما بين (4-6) سنوات، وقد قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات بمجموعة تجريبية تمارس اللعب الحر، مجموعة التقييد والتي يطلب من أفرادها أداء مهام محددة، وبمجموعة ضابطة تقوم بمهام عادية لعب وتلوين وكان من نتائج الدراسة أن أظهرت مجموعة اللعب الحر استجابات ابتكارية، بينما كانت استجابات المجموعتين (مجموعة، تقليد - الضابطة) تقليدية وتقليدية.

وحاولت دراسة البرميس (Ellermeyer, 1993) تنمية الابتكار من خلال اللعب، حيث أوضح الباحث أن هناك علاقة بين اللعب والابتكار، وقد فحص العوامل الوالدية والبيئة التي تسهم بفاعلية في تطوير وتنمية الابتكار لدى الأطفال الصغار.

وقد تعلم الأطفال الذين يشاركون في لعب هادف حقيقي عمليات تعزز من لقدرات الابتكارية لديهم. وقد ارتبطت أنشطة لعب الأطفال إيجابياً بالتفكير لناعدي كما حقق الأطفال الذين يتم تدريبهم وفق استراتيجيات اللعب الفعال تطورات هامة في العمر العقلي، والطلاقة التصورية، ويمكن أن يؤثر الوالدن بطريقة مباشرة في نمو الابتكار لدى أطفالهم عن طريقة تنمية الخيال في اللعب، وحب الاستطلاع في سنوات الطفولة الأولى. وعالياً ما يتسم آباء الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل الدراسة بأنهم معكرون تجريديون، صبورون، مرنون، منفتحون لعقل، ذوو بصيرة، ويمسحون أطفالهم درجة عالية من الاستقلال.

واستهدفت دراسة كوزيمسكي (Kwziemska, 1977) بحث العلاقة بين كل من الميل للعب الخيالي، والتفكير الابتكاري، وبعد التروي والاندفاع لدى عينة من أطفال الصف الثاني الابتدائي.

وتكونت عينة الدراسة من (50) طفلاً وطعمة بالصف الثاني الابتدائي (25) طفلاً، (25) طعمة وجميع أفراد العينة متوسطو الذكاء ويتمون إلى طبقة متوسطة اجتماعياً واقتصادياً وأوضحت النتائج ارتباط اللعب الخيالي بالتفكير الابتكاري، ويئت إلى أهمية النشاط الخيالي بالواحي المعرفية للأطفال، في تيسير القدرة على التفكير الابتكاري.

استهدفت دراسة بيريتا وبريفيت (Berreta & Privette, 1990) بحث العلاقة بين نوع لعب الأطفال والتفكير الابتكاري، وتكونت عينة الدراسة من (84) طفلاً، ومائة طفلة بالصف الرابع بمدارس مدينة فلوريدا، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (8-11) عاماً ومتوسط أعمارهم (9) سنوات و(7) أشهر.

وشملت أدوات الدراسة اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري، واستخدام أنشطة اللعب التالية (المن الدراما أنشطة لعب) مع النشاط المرن وغير المرن، وقد طبقت طريقة لعب المرن مع نصف الأطفال، وطريقة اللعب غير المرن مع النصف الآخر.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال ذوي اللعب المرن أظهروا مرونة وأصالة أكثر من الأطفال ذوي اللعب غير المرن، وبينت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة بين البيس والبيات في درجات التفكير الابتكاري سواء الذين مارسوا اللعب المرن أو اللعب غير المرن.

وهدفت دراسة محمود منسي (1988) لتحديد العلاقة بين الابتكار والتنبه الموجه والسائب باستخدام اللعب لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من 102 طفلاً وطفلة من تلاميذ الروضة بالمدينة المنورة، وقد قام الباحث باستبعاد (12) طفلاً وطفلة من نقل أعمارهم من أربع سنوات ومن ذوي الظروف الخاصة.

وقد قسم الباحث العينة الكلية إلى ثلاث مجموعات تضم كل منها 30 طفلاً وطفلة، وهذه المجموعات هي:

1. مجموعة تجريبية أولى: وقد تعرضت إلى تنبيه موجب للعب حيث تم تقديم اللعب المفضل للطفل قبل بدء اليوم المدرسي.
2. مجموعة تجريبية ثانية: وقد تعرضت إلى تنبيه سالب للعب حيث تم تقديم اللعب غير المفضل للطفل قبل بدء اليوم الدراسي.
3. مجموعة ضابطة: لم يقدم إليها أي نوع من التنبيه.

وقد استمرت التجربة ستة أسابيع، ثم بعدها تطبيق اختبار التفكير الابتكاري وقائمة السمات الابتكارية على أطفال المجموعات الثلاث وتبين وجود فروق دالة

إحصائياً بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية لصالح أفراد المجموعة الأولى، وكذلك عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث بالنسبة للسمة الابتكارية، وتشير النتائج بوجه عام إلى أن الدافعية الموجهة تؤثر تأثيراً إيجابياً على القدرات الابتكارية للأطفال. وأكدت تلك الدراسة، أن التنبيه الموجب للأطفال بواسطة تسهيلهم بالألعاب المحبة إليهم، وقد ساعدت على تحسين قدراتهم الابتكارية.

وهذا البحث الذي قامت به يسرية صديق (1989) يبين أثر خبرة للعب (أنماط - سلوكيات - أدوات) في تنمية بعض قدرات التفكير الابتكاري لمجموعة مكونة من 112 طفلاً من الحسنيين من أطفال ما قبل المدرسة وقد ألقى البحث الضوء على سلوكيات الطفل في اللعب (استكشافي - تجريبي - تمثيلي رمزي) واختيار لطفل لمط اللعب (حر - تقليدي - حياضي)، و اختبار لنوع أدوات اللعب (متنوعة متفارية) وقد كشفت النتائج عما يلي:

1 وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة سلوك التمثيل الرمزي ومجموعة السلوك الاستكشافي والتجريبي، لصالح أطفال مجموعة سلوك التمثيل الرمزي في قدرات الابتكار.

2 وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات أنماط اللعب لصالح أطفال مجموعة اللعب الحر في قدرات التفكير الابتكاري.

3 وجود فروق دالة إحصائياً في القدرة على الطلاقة بين مجموعتي أنواع أدوات اللعب، لصالح أطفال مجموعة الألعاب المتنوعة.

وقد هدفت دراسة سوزان فراويلة (1983) إلى تحديد تأثير استخدام أدوات اللعب على قدرات أطفال ما قبل المدرسة الابتكارية، وكذلك تحديد ما إذا كان تأثير أدوات اللعب، يختلف تبعاً لاختلاف الجنس من حيث تنمية للقدرات الابتكارية للطفل.

وقد تكونت عينة الدراسة من 80 طفلاً وطفلة، وقد اختيروا بطريقة عشوائية من دور الحضانة بحي وسط مدينة الإسكندرية، وتراوحت أعمارهم ما بين (4-6) سنوات.

وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة لا يقدم لها أدوات اللعب، وتجريبية يقدم لها بعض أدوات اللعب وذلك لمدة ثلاثة شهور بمعدل ساعتين يومياً، ثم تطبيق اختبار التفكير الابتكاري بعدها على المجموعتين. وكانت نتائج الدراسة

أ أن اللعب بالألعاب التركيبية والتي تعتمد على الفك وتركيب، تنمي القدرات الابتكارية لأطفال ما قبل المدرسة

ب أن اللعب بالألعاب التركيبية ينمي القدرات الابتكارية للسين بدرجة أكبر من البنات.

وعندما درست ليرمان (Lieberman, 1965) العلاقات بين مكونات التفكير التباعدي (الطلاقة والمرونة والأصالة) وكل واحدة من السمات الخمس لروح اللعب Playfulness (التلقائية الطبيعية أو الجسمية، الاجتماعية، المعرفية، إظهار المتعة أو روح المرح، والحمس المكافئ) كل على حدة بالإضافة إلى الدرجة الكلية لروح اللعب Global Play Fulness Score وجدت أن الدرجة الكلية لروح اللعب ترتبط ارتباطاً دالاً مع كل من مكونات التفكير التباعدي، وكان مستوى الدلالة هو 0.05، 0.01، 0.005 لكل من الطلاقة والمرونة والأصالة على الترتيب



## لعب الدور في الدراما الإبداعية ومسرحة القصة وسردها

### مقدمة

لعب الدور في الدراما الإبداعية

خصائص وأهداف لعب الدور

نور المعلمة في لعب الدور

المسرح وإنتاج الطفل

دراسات في الدراما الإبداعية

قراءة القصة وسردها ومسرحتها



## الفصل الثاني عشر

### لعب الدور في الدراما الإبداعية ومسرحة القصة وسردها

#### مقدمة

حينما يمثل الطفل، فإنه يكشف عن جانب كبير من تنظيم شخصيته، فهو يعبر عن حبه وخافوه وأحلامه وشعوره بالذنب وإحساسه بعدم الكفاية التي لا يستطيع أن يعبر عنها في حياته اليومية، كما يجعل الطفل متبصراً بذاته ويدافع عنه ومشكلاته ودوافع الآخرين ومشكلاتهم أيضاً وبذلك يستطيع أن يتعايش معهم ويستطيعون هم أيضاً التعايش معه والدراما الإبداعية تساعد الطفل على كل ما سبق، بل تساعد أيضاً على نحو تفكيره وقدرته على فهم الأشياء والموضوعات من حوله، ويستطيع كل طفل أن يمثل وأن يدع مهما كانت قدراته أو مهاراته العقلية أو الحسية، إذ ما صادفت راشداً محباً للأطفال وللدراما والصفحات التالية من هذا الفصل توضح ذلك

ويلاحظ أن التعليم الاستكشافي وخاصة في المراحل الدنيا، يقوم على اللعب التمثيلي، فعندما يمثل الطفل الأدوار مع غيره من الأطفال يتعلم من أدوار الكبار التي يمثلها، ويكتسب قواعد السلوك التي تحصل بتلك الأدوار، كما أن هذا النمط من اللعب يوفر للطفل فرص التفاعل الاجتماعي مع الأقران الذي يعتبره (بياجيه) عظيم الأهمية في مساعدة الطفل على التخلص من أذنيته ومركزه حول ذاته إضافة إلى أن اللعب يختلف أشكاله ومستوياته يوفر دفعا داخليا للأطفال يحفزهم على التعلم والتطور والنمو، وأن اللعب التمثيلي يقرب للطفل مفاهيم الحياة وعلاقتها بشؤون مصغر ويساعده على التكيف والنماء

ومن خلال اللعب المسرحي الإبداعي يستطيع الأطفال تجريب أنفسهم حيث يشعرون فيها بحرية في تجربة شعورهم الداخلي وفي حياة الأطفال الصغار اليومية أحداث وخبرات يمررون بها ويقومون بمحاكاتها وتقليدها مثل الأحداث العائلية، والمواقف المدرسية ومن ثم غالباً الأطفال يقومون بهذا التقليد والمحاكاة للآخرين، مما

يساعدتهم على فهم العالم المحيط بهم ويكسبهم القدرة على التعامل معه ومن ثم يجب أن توفر لهم هذا النوع من لعب الأدوار لمساعدتهم على رؤية وجهة نظر الآخرين ومن ثم يستطيع الأطفال وصف الناس والأشياء التي يحاكونها، وكذلك وصف كيف يسعرون أو يفكرون (Fowler, L. K., 1997)، واستثارة هذا النوع المعطري التلقائي من التمثيل المسرحي لدى الأطفال يمكن أن يزيد الإبداع ويمهدهم

والدراما الإبداعية هي الدراما التي يبدعها الأطفال دون الاعتماد على نص مسرحي أو وسائل فنية، كما أنها لا تتطلب وجود جمهور من المتفرجين وتقول (وينرود وارد) أن لدراما الإبداعية هي دراما، لعطرة التي لا تخضع لنقيود والتي تبداً فيها المسرحيات القصيرة من القصص أو من الشعر أو من الخيال والمسرحية عملية جماعية يتعاون الأطفال في التخطيط لها وتمثيلها حتى يتمكن بنائها بالافتراضات والنقد وتكرار العرض وهي بهذا المعنى تهدف إلى مشاركة الأطفال في نوع من اللعب الإبداعي الجماعي المظم

والدراما الإبداعية ليست هي المسرح التلقائي أو المسرح الارتجالي الذي يسمى به بعض المهتمين بثقافة الأطفال في مصر الشاط المسرحي الذي يقوم به الأطفال تلقائياً أو ارتجالياً دون وجود نص أو إخراج مسرحي، ذلك لأن التلقائية وإن كانت أساسية في عمليات الخلق إلا أنها لا تكفي وحدها للتعبير عن النشاط الذي يتم أثناء ممارسة الدراما الإبداعية أو هي السلوك الذي لا يصدر نتيجة مبه خارجي بل بدافع داخلي. ويلاحظ أن التلقائية بدون إبداع تعتبر عقيمة، كما أن الإبداع بدون تلقائية يعتبر إبداع بلا حياة وهذا ما حدده (مورينو) في كتابه (أمس السوسيو دراما)

### لعب الدور في الدراما الإبداعية

تحقق الدراما الإبداعية - إلى جانب كونها خبرة إبداعية ثرية تحفز الخيال وتطلق طاقات التعبير الإبداعي الحر - النمو المتكامل للطفل، وهي بذلك تصلح لأن تكون أسلوباً تربوياً متكاملأ يفاد منه في تشئة الطفل تنشئة إبداعية سواء في مجال التربية والتعليم أو في مجال العلاج النفسي. ذلك لأنها تعتمد على المشاركة الفعالة الأنشطة من جانب الطفل التي تدعمه إلى تحصيل الخبرات، وتنمية القدرة على التعبير الدعوي وحل المشكلات وقد قال (توراسي) في هذا الصدد «إذا كنت هناك طرق عديدة

لإيقاظ الفكر وتثقيف الخيال وحل المشكلات غير المعتادة فإن الدراما الإبداعية حير هذه الطرق جميعاً.

ولعب الدور في الدراما الإبداعية هو أسلوب فني يسمي طاقات الإبداع الكامنة لدى الأطفال في شكل حرية جماعية يعبر فيها كل طفل عن نفسه وعن حراته في شكل شخصيات وحوار وأحداث تكون دراما مبدعة، ويتم ذلك بمساعدة منشط مدرب يحررهم على التفكير والشعور والاندماج في أفكارهم وخيالاتهم بحيث يقدم كل طفل أحسن ما عنده وهي بذلك يمكن اعتبارها نوعاً من اللعب المنظم الذي يحقق مطالب النمو وحاجات الأطفال وتظهر فيه اهتماماتهم وتصلح هواياتهم

للعب ضرورة وظيفية هامة في مراحل نمو الطفل، ويعتبر التمثيل أحد ملامح هذا اللعب كما أن التخيل هم المحور الذي يدور حوله معظم خصائص النشاط التمثيلي، والاندماج هو قاسم مشترك بين اللعب التخيلي والتمثيل

ويرى سلاط (Slad) أن الطفل في نموه يبدأ بتكوين عادات إبداعية تنمو من خلال اللعب، وابتداء من سن السادسة يبدأ الطفل في الاتجاه نحو تكوين إبداعات العمل، وهو يرى أن اللعب دراما خالصة سواء كان لعباً فرادياً أو لعباً و قعياً أو لعباً تجلياً أي لعب ينطوي على عصر تمثيلي

يعرف البعض لعب الدور بأنه قيام الطفل بنمض شخصيات الكبار، والآخر يعرفه بأنه أداء أو لعب درامي، ويعرف أيضاً بأنه تقليد الآخرين وانتحال أدوارهم، أو تقليد الأطفال لكن بمادح السلوك المحيطة بهم، أو هو مدخل وطريقة للتدريس.

ويعرف أيضاً لعب الدور بأنه «تمثيل تلقائي يقوم به طفل أو مجموعة أطفال بنمض شخصيات القصة التي تحكي لهم، وذلك تحت إشراف وتوجيه معلمة، الروضة، ويتم دحل أو خارج حجرة النشاط، ويستخدم الأطفال أثناء ذلك ملابسهم العادية وبعض الخامات والأدوات والإكسسوارات البسيطة المتاحة داخل الروضة» (صلاح عبد الرازق، سعيد عبد المعز، 2007).

### خصائص وأهداف لعب الدور

- يتمثل لعب الدور بمجموعة من الخصائص التي تتيح للمرحلة لتحقيق أهداف
  - 1 تكرار الأفعال التي تحدث نتائج واستدعاء الصور الذهنية التي تحدث أحداث وأشياء سبق أن مرت في الخبرة السابقة للطفل (محمد حماد الدين إسماعيل، 1986)
  - 2 محاكاة وتقليد أعمال الكبار وسلوكهم وتصرفاتهم
  - 3 استخدام الشاطئ اللعوي.
  - 4 انقيام بالشاطئ الاجتماعي الانفعالي (الجماعي) خاصة عندما يلعب أدوار الأب، والأم، والطبيب، ورائع اللعب، ورائع الخصاصات والفواكه ، وهذا يمثل موقفاً يعبّر عن انفعالاته بشكل واضح، فهو إما راضٍ أو غاضب وتكون شخصيته إما حزينة أو سعيدة
  - 5 استخدام الشاطئ الحركي حسب ما يتطلبه لعب الدور
  - 6 تفريغ المشاعر والانفعالات السلبية التي قد يعاني منها الطفل والتي قد تؤدي إلى التخلص من الضغوط والتوتر، ثم إعادة زيادة لحو الشخص من خلال إطلاق العنان للتلقائية والإبداع.
  - 7 التمييز بين وجهات نظر الفرد والعير والتنسيق بينها، ويدرك من خلال ذلك التبادلية في وجهات النظر، مما يؤدي إلى تنمية الحكم الخلفي
  - 8 من خلال لعب الدور يتدرب الأطفال على قيادة المناقشة وإدارتها مع الآخرين، والعمل التعاوني، واحترام الآخرين وتقدير آرائهم.
  - 9 يعطي الأطفال الفرصة لابتكار قصصهم الخاصة وتمثيلها
- كما سبق أن نتضح أن لعب الدور يؤدي أدواراً ضرورية للطفل في النواحي الحسية والسيولوجية والاجتماعية والعقلية والمعرفية فبما يتعلق بالنواحي لعقلية والمعرفية، نجد أن للعب الدور أهمية كبيرة في نمو الوظائف العقلية كالإدراك والتفكير والذاكرة، فبعب الدور يساعد الطفل على أن يدرك العالم الذي يعيش فيه، فالطفل يستطيع من خلال أنشطة لعب الدور مثلاً أن يتعرف على الأشكال والألوان

والأحجام كما يساهم في تنمية الخائب الوجداني من خلال مشاركته في العمل الجماعي مع أقرانه من ناحية، إضافة إلى تمثله للقيم مثل (التعاون، الشورى، الشجاعة، الأمن، السلام، الحرية، الانضباط، أدب الحوار، التخطيط، النظام، الأخوة، القوة، الصبر، العدل) وانعكاس ما سبق على سلوكه داخل وخارج الروضة.

والتمثيل هو أن تدع شخصاً أو شيئاً مختلفاً عن نفسك حينما يقوم بذلك فونه يدخل في دور مختلف عن دوره الطبيعي والتمثيل هام إذا كان لأطفال مسبدعون في المسرحيات، وهذا يعتمد على أعمار الأطفال ومدى ممارستهم لتدريبات لدراما الإبداعية من قبل

و بساطة والتحديد في بداية ممارسة الأطفال لحر ت إبداعية من خلال التمثيل هي صوان لنجاح لمعلم المشط في جعل الأطفال يعبرون بتلقائية. واختيار مادة التمثيل يجب أن يخضع لثلاثة متطلبات أساسية

- التحديد الجيد لشخصيات واقعية (يمكن تصورها)

- أن يكون الشخص من خلال مواقف محبة للأطفال

- أن تكون الشخصيات مغيرة لشخصيات الأطفال الحقيقية

ويجب لأطفال إبداع شخصيات الحيوانات المفترسة وحيوانات الميرك ويحسون إبداع شخصيات الكبار وشخصيات غيمة وشخصيات اللصوص والقراصنة ولذلك فلا يجب التركيز على نوع معين من الشخصيات الخيرة لأن ذلك لا يخدم نمو الأطفال بطريقة طبيعية، فالحياة فيها الخير والشر، وفيها القوي والضعيف.

وتوجد ضرورة لاحتلاف الشخصيات التي يبدعها الطفل عن شخصيته هذلك لتحقيق أكبر قدر من استخدام العكر والخيال لتصور مواقف الشخصية الجديدة لأن تصويره لنفسه في مواقف معينة لن يستدعي أعمال الخيال بشكل خلاق إلا في حالة ما إذا كان الموقف يتضمن صراعاً امعالياً يستطيع الطفل أن يدع من خلاله شيئاً مختلفاً عن ذاته وإذا استطاع الطفل من خلال التمثيل أو الشخص أن يبدع شخصية مختلفة عن شخصيته بحيث تبدو كما لو كانت حقيقة فإن وظيفة الإبداع والشخص تكون قد تحققت

## دور المعلمة في لعب الدور

يوجد عدد من الخطوات التي يجب على المعلمة إتباعها عند استخدام لعب الدور، يمكن تلخيصها فيما يلي

- 1 تحديد الأهداف التعليمية التي تسعى المعلمة إلى تحقيقها عن طريق لعب الدور وصياغتها صياغة إيجابية
- 2 تحديد أنماط السلوك التي يمارسها الطفل لتحقيق هذه الأهداف
- 3 تحديد عدد المشتركين في كل موقف وتحديد دور كل طفل فيه
- 4 تهيئة الإمكانيات المادية في حجرة النشاط لتوفير الموقف الذي ياسب كل موقف
- 5 أن تقوم المعلمة بتقديم المواقف التعليمية، وشرح القواعد الرئيسة للسير فيها وتفسير العامض منها
- 6 تسأل المعلمة أسئلة ذات معنى تحاول فيها اكتشاف ما يعرفه الأطفال عن محتوى الموضوع وعن الأدوار.
- 7 التحدث مع الأطفال بهدف توضيح أفكارهم، والتحدث مع الأطفال حول مواقف معينة أثناء أو بعد الدراما يساعد الأطفال على توضيح أفكارهم ومشارعتهم

والطفل في سن الثالثة والرابعة يبدأ ما يسمى بـ (لعب الأدوار) أو ما يسمى بـ (اللعب التمثيلي)، ويصل هذا الاتجاه إلى ما حده الأقصى فيما بين السنة الخامسة والسادسة، فاللعب الذي كان مجرد تصور أو تعبير بالإنشغال بأفعال غير حقيقية يصبح هنا أنساقاً معقدة من الأفعال أو الأدوار المتبادلة بين الطفل ورفاقه وإدخالها للمواد التمثيلية اللازمة لتلك الأدوار وسياقاً محكماً للتمثيلية التي يقومون بها، كما أن اللعب التمثيلي (الدرامي) يعطي فرصة للطفل لإبداع مواقف وشخصيات يجد فيها تعبيراً عن مشاعره الداخلية ويعبر عن موقعه من الأسرة كما يراه هو عند تمثيل دور الأب أو الأم مثلاً أو يعبر عما يشعله من موضوعات كالطعام والنوم والاسترخاء، الخ، أو حتى التعبير عن أمور خيالية أثناء التمثيل وإذا كانت هناك من وظيفة يؤدونها لعب الأدوار فإن تلك الوظيفة تتمثل في تعلم الطفل بوجود شيء اسمه الدور في المجتمع.



لذي يعيش فيه وأن هذا الدور أو تلك الأدوار قابلة للتغيير، وأنها تتميز بخصائص محددة وواضحة، وأن أداء دور معين يتطلب تعاون الآخرين، بمعنى أن مفهوم الدور لا يتجدد إلا في ضوء نسج العلاقات الاجتماعية (محمد عماد الدين إسماعيل)

### المسرح وإبداع الطفل

- وكان من أهم النتائج التي خرجت بها دراسة (مصري حورية)، ما يلي
- 1 الأعمال المسرحية المثيرة للأطفال هي من النوع المشحون بالحركة والانعغال بينما لا يتمتعون بالأعمال الدرامية الثقيلة
- 2 الأصواء ولألوان المبهرة والموسيقى السريعة تجذب الانتباه وتحمل الطفل على المتابعة
- 3 يتعلق الأطفال بالعمل المسرحي الذي يقوم به خليط من الأطفال والراشدين أكثر من تعلقهم بالعمل الذي يؤديه الأطفال فقط أو الراشدين فقط، ويمكن تفسير ذلك إذا أمكن لنا أن نتصور أن الطفل يعيش أحداث المسرحية ويضع نفسه مكان الطفل الممثل في علاقته بالراشدين
- 4 أدت مشاهدة الأطفال للمسرحيات إلى زيادة حجم الأفكار الجذبة والصور الذهنية المتكررة لديهم، حيث كان الأطفال يعيدون رواية المشاهد أو يمثلونها عدة مرات، وفي كل مرة كانوا يعيدون بناء القصص بشكل مختلف عما فعلوه في المرات السابقة، مما يوضح أننا هنا بإزاء عملية تحليل وتركيب وإعادة إنتاج للواقع وهذا هو المكون الأساسي في السلوك الإبداعي
- 5 ظهرت مروق بين الأطفال حيث إن بعضهم كان يميل لأداء ما شاهده بالرقص والبعض يفصل الماء، وآخرون يميلون للتمثيل الصامت وهكذا يتبين لنا أن الطفل يستعيد إلى درجة معقولة عما يشاهده على المسرح، وهو ما يؤكد لنا أن هذه الوسيلة من وسائل الاتصال ذات أثر إيجابي في سلوك الأطفال، ويمكن أن يزداد هذا الأثر الإيجابي لو استثمرناها بشكل أكثر عمقاً وتعطيلاً
- وقد بينت الدراسات أن مسرح محكم كونه وسيلة اتصال مرئية، فهو أسرع تأثيراً من وسائل الاتصال المسموعة أو المفروقة، كما أن العلاقة بين المرسل والمستقبل

فيه تكون مباشرة، مما يؤدي لكون هذا التأثير عورياً وعميقاً وهذا في حد ذاته يكون أشد تأثيراً في السلوك الإنساني

والطفل الذي يشاهد العمل المسرحي يتفاعل مع مصادر الإثارة المحيية إليه، والتي تشع احتياجاته وتتفق مع استعداداته وتحرك خياله، بكل ما يعنيه ذلك من تحليل للواقع وإعادة بناء العناصر مرة أخرى في عالم خاص بالطفل ينسم في تكوينه بالإبداع والابتكار

والطفل حين يتعلق بالتمثيل فإنه يميل إلى تكوين عادات إبداعية وابتكارية، وهي عادات تنمو من خلال اللعب، وتستمر في سلوكه فيما بعد، مما يعني أن التمثيل بالنسبة للطفل ضرورة، وهو يمارسها بشكل أو بآخر، وتدعم ذلك دراسات لعلم التحليل والرفيق الخيالي.

وهكذا فإن مسرح الطفل ليس مجرد وعاء ترفيهي أو تثقيفي فحسب، بل هو محمض أساسي لطاقت الإبداع الكامنة في الطفل والتي تنتظر ما يحركها ويسمح لها بالنمو، ويعمل المسرح على تنمية الإبداع لدى الطفل في أربعة أبعاد رئيسية هي (مصري حورية، ونادية سالم، 1990):

1. البعد المعرفي حيث يزداد خصوصية من خلال ما يقدمه المسرح من أفكار وأدكار مناقضة أثناء إدارة المسرحية لفكرة الدراما، أي العمل ورد العمل وهما يستندان إلى أساس عقلي وقضية مطروحة للتصكير والمناقشة
2. البعد الوجداني، حيث يستثار من خلال التعبير الدرامي عن الصراع، لأمر الذي يؤدي إلى إحداث تفرغ للعديد من الشحنات الانفعالية وممارسة ردود العمل الوجدانية وهو ما يعرف بالتطهير
3. البعد الجمالي، حيث يستثار من خلال الناتج الإبداعي المباشر الذي يقدمه العمل المسرحي بتشكيلات الجماميع وحركات الأفراد والصوت والإضاءة والموسيقى، فضلاً عن التكامل الفني الذي يجمع كل هذه العناصر
4. البعد الاجتماعي، ويمثل في الثقافة والمعايير والأعراف ونماذج السلوك التي يشاهدها الطفل في شأيا العرض المسرحي، وهي خبرات تضاف إلى رصيد خبراته المتراكم، وتعمل بمثابة الأطر التي يتحرك فيها سلوكه بشكل مرشد ومتظم

## دراسات في الدراما الإبداعية

كشف البحث الذي قامت به مريم البوفلاسة (1992) عن مدى فاعلية الدراما الاجتماعية (السوسيو دراما) في تنمية قدرات الابتكارية لدى أطفال ما قبل المدرسة (التحليل والأصالة والطلاقة) على مجموعة مكونة من 86 طفلاً من الجنسين من أطفال لروسة بدولة قطر ويعتمد البرنامج التجريبي لتنمية الابتكار لدى الأطفال على مجموعة من القصص والمواقف التي تقدم للأطفال في صورة برنامج تدريب متكامل باستخدام طريقة السوسيو دراما وأوضحنا النتائج تنمية الابتكار لدى الأطفال بطريقة الدراما الاجتماعية (السوسيو دراما)، حيث تعوقت المجموعة التجريبية على المجموعتين الضابنتين الأولى والثانية في الأداء المعدي على اختبار التفكير الابتكاري في قدرات التخيل، والتمثيل، والأصالة، والطلاقة

وأظهرت دراسة كورتر (Riojas C M , 2000) أهمية الألعاب الدرامية في تنمية الابتكار اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة، حيث هيأت كورتر لمجموعة من الأطفال الأمريكيين وللمكسيكيون فرصة الاندماج في ألعاب دراما اجتماعية تعرض أساليب مختلفة ينتاجها الطفل لتنمية مهاراته اللغوية الأساسية فلاحظت أن الأطفال يتكروا مملوجات وحوارات طويلة بلعنهم الأصلية واللغة الثانية لهم أيضاً من مطلق لغاتهم

وقام مصري حنورة بدراسة أجريت لاكتشاف أثر مشاهدة مسرح لطفل على تنمية الإبداع لدى الأطفال، وتم فيها دراسة عروض مسرح الطفل ومسرح العرائس بالقاهرة، وفي الفترة ما بين 77-1979، ثم أجريت بعد ذلك مقابلات حرة مع أطفال وأسرهم بعد مشاهدتهم للعروض المسرحية لدراسة ما حدث من تغير لسلوكيات الأطفال من تغيراتهم

وقد بدأت فكرة البحث من فرضية أن المسرح وسيلة اتصال فعالة وخاصة حين تكون موجهة إلى الأطفال، تلك الشريحة الاجتماعية التي تغرد بطلاقة الخيال والتقابلية للتشكيل والاستعداد للاندماج والقدرة على تمثل الأدوار، والإحساس الحماسي، والاستجابات الإبداعية لما يعرض عليهم من صبهات

استخدمت مريم ماجد (1992) اللعب (السوسيودراما) في تنمية الإبداع لدى عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 4-6 سنوات من أطفال روستين من رياض الأطفال بمنطقة الدوحة بدولة قطر. وقسمت العينة الكلية لـ ١٠٠ أطفال وكان عددهم 86 طفلاً إلى ثلاث مجموعات. وهي المجموعة التجريبية وتكونت من 29 طفلاً وطفلة، ومجموعتين ضابطين، المجموعة الضابطة الأولى تكونت من 30 طفلاً والمجموعة الضابطة الثانية تكونت من 27 طفلاً وطفلة. وقامت بتطبيق برنامج يقوم على (السوسيودراما) مع المجموعة التجريبية لمدة 21 ساعة، موزعة على شهرين ونصف تقريباً. والمجموعة الضابطة الأولى تعرضت للقصص الموجودة في (السوسيودراما) فقط، أما المجموعة التجريبية الثانية فلم يحدث لها أي مؤثرات غير البرنامج المعتاد بالروضة. وبُينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعتين الضابطين، وذلك على الدرجة الكلية لاختبار (تورانس) باستخدام الحركات والأفعال لصالح المجموعة التجريبية مما يثبت فاعلية استخدام أسلوب (السوسيودراما) في تنمية الإبداع لدى أطفال الروضة.

## قراءة القصة وسردها ومسرحتها

### مقدمة

بحسب الأطفال الاستماع إلى القصص ويميلون إلى قراءتها عندما يتعلمون القراءة والاستماع إلى القصص التي يروونها الحد أو الحدة أو الأبوان ومتابعة أعلام الكرتون على شاشة التلفزيون بكل دقة وعناية ورغبة وشوق غير دليل على ذلك لقد اعتبر تورانس (Torrance, 1999) سرد القصص طاقة ابتكارية مهمة. يجني الأطفال فوائد شتى ومتينة نتيجة الاستماع إلى القصص وقراءتها

وتوجد فوائد مهمة لقراءة القصص بحيث تنفع الأطفال في جوانب كثيرة من حياتهم فقراءة القصص تملئ أوقات فراغ الأطفال بما يفيد وينفع من جوانب عديدة وتشكل مرور الأيام العاديات الحميدة المحتللة التي تكون جزءاً لا يتجزأ من شخصية الطفل تعتبر الهوايات من هذه العادات، والقراءة إحدى الهوايات المهمة التي لا بد من تشكيلها لدى كل طفل منذ بداية المدرسة الابتدائية فهم يقضون مع القراءة فترات سعيدة من حياتهم، وبالإضافة إلى ذلك فإن عدم شغل أوقات الفراغ بما ينفع ويفيد قد يسبب تعرض الأطفال إلى معاصد وشرور هم في عى عنها ولهذا لسب فقد قيل إن الفراغ مفسدة ولا شك أن أمر تجنب المعاصد والشرور مهم جداً في كل من المستويين الشخصي والاجتماعي

وتسمى القصص من ناحية أخرى خيالهم وتوسع آفاق تفكيرهم ترفع القراءة تحصيل الأطفال وتسمى اتجاهاتهم وتسمى الابتكار لديهم تقوي قراءة القصص شخصية الأطفال، لما لأبطال القصة من تأثير واضح عليهم كمودج يقلدونه، وتساعدهم في علاج مشاكلهم النفسية لقد وجد أن قراءة القصص، تؤدي إلى استخدام نصفي الدماغ في آن واحد حيث يتطلب التفكير في التعبير اللعري استخدام بعض الأيمن، بينما يتطلب تخسيد أحداث لقصة استخدام النص الأيسر منه وفي استخدام نصفي الدماغ في آن واحد إثارة للإبداع

وتكسب القصص، للأطفال نوعاً من التحكم في اللغة وقابلية عالية في سهولة الاتصال مع الآخرين. وهذه أمور لا يستغني عنها المتكبر فالمتكبر لا ينتج ما ينتج لعنه ولو كان الأمر كذلك لما كانت للاشكارات من أهمية وانتاجات المتكبرة

تكون متكررة بحكم الآخرين، وهذا الحكم يؤثر فيه المتكرر بوسائل اتصاله المختلفة سواء كانت عن طريق الكلام أو الكتابة. ويتحقق التحكم في اللغة بسهولة أكبر عن طريق قراءة القصص. فقرار الطفل مع نفسه نعيذ حملة بقراءة قصة في كل يوم لمدة سنة واحدة كفيل بتحقيق ثروة في حياة الطفل تثمر تحكماً في اللعبة.

#### التمثيل ومسرحة القصص

يعتبر التمثيل ومسرحة القصص من الأنشطة الشعبية في رياض الأطفال، حيث يميل الأطفال إلى تمثيل لقصة ذات الشخصيات والمواقف. والملاحظة العابرة لحياة الطفل تشير إلى أن التمثيل نشاط يمارسه الطفل أثناء لعبه، ولذلك فالطفل يعتبر التمثيل نشاطاً يتضمن لعبه وغوه أكثر منه تمثيلاً بالفهم الذي يفهمه الكبار. ومثل هذه للعب التمثيلي يكمن في كثير من أنشطة رياض الأطفال، ومن خلال هذه الأنشطة ينمو الطفل في تلقائية اللعبة وابطلاقه فيها.

ومن خلال التمثيل ومسرحة القصص، يحاول الطفل أن يبحث عن المعلومات والحقائق التي تتصل بشخصيات القصص، كما أنه يحاول أن يتصرف على علاقات جديدة ومعان وأفكار، ويحاول أن يتكرر أنماطاً جديدة من لتعبيرات والكلمات. وعندما يمارس الطفل تمثيل أدوار شخصيات القصة أو إذا كان يشاهدها، فإن ذلك يكون له مردود تربوي إيجابي مثل:

1. هرس الميول القلبية لدى الطفل عندما يدرك أن التمثيل وتحريك الشخصيات وتفاصيل الأحداث مرتبط بالقصة ككتاب.
2. إشباع ميول الطفل وتلقائته، وتدريب الطفل على اكتساب حصيلة لغوية بأسلوب مشوق.
3. اكتساب الطفل المعلومات والحقائق والمواقف الاجتماعية التي لم يتعرف عليها من قبل.
4. تحريك مشاعر الطفل، واستيعابه للقيم والمثل العليا التي تتضمنها القصة عندما يتم مسرحتها.
5. يتعلم الطفل مفهوم الجماعة وروحها وما تتركز عليه من تعاون واعتماد على النفس.

- 6 التمثيل يدعم الثقة بنفسه، يهيئ الفرصة للطفل الخجول أن يدمج مع جماعة
- 7 يهيئ التمثيل للطفل الذي يكون تحصيله الدراسي أو القرائي محدوداً، أن يصبح أكثر تحصيلاً وإدراكاً لما يسمع أو يشاهد أو يقرأ
- والمعلمة الماهرة تستطيع أن تستثمر ما عند الطفل من طاقة تلقائية وميل نحو اللعب التمثيلي وعندما تقوم المعلمة بتمثيل أو مسرحة القصة، يجب أن تراعي لأنني
- 1 أن تكون المسرحية هادئة في مضمونها.
- 2 أن تكون لغتها سهلة ومناسبة لمدارك الطفل، وتتسم ببساطة العرض ورقي العبارات
- 3 أن تكون شخصيات القصة وحوادثها تناسب خبرة الطفل
- 4 أن يتم تدريب الأطفال على نطق الكلمات بصوت واضح ومعبر عن الموقف التمثيلي، وتمكين السامعين أو المشاهدين من الاستماع دون عاء أو مشقة
- 5 أن يتم اختيار الأطفال الذين يقومون بأداء الأدوار من بين لأطفال الذين يميلون إلى التمثيل، والذين تتوافر لديهم صفة الجرأة والمادة في الحوار والتحدث

#### سرد القصص

يهدف برنامج سرد القصص بطريقة صحيحة على الأطفال، إلى تنمية ميول الأطفال للاستمتاع بمضمون وأحداث القصص، وما تتضمنه من قيم واتجاهات إيجابية، كما يهدف إلى توجيههم في هذه المرحلة نحو الصور والمطبوعات وإبراز أهميتها في إثبات رغبات الأطفال في التعرف على كل جديد عندهم، ولذلك يجب أن تقوم أمينة المكتبة مع المعلمة باختيار القصص التي تعرض أحداثها بالصور المتبوعة ببعض الحروف والكلمات

#### الأسس التي يجب توافرها في القصة

- 1 أن تكون القصة سهلة الأسلوب في كلماتها وعباراتها حتى يتمكن الطفل من فهمها وتتبع أحداثها
- 2 أن تكون القصة قصيرة بحيث لا يمل الطفل من الاستماع إليها حتى النهاية
- 3 أن تتضمن القصة موقفاً وفكرة معينة تجذب انتباه الطفل

4 أن لا تتضمن القصة المواقف المزعجة المخيفة والمثيرة للامفعالات الحدة كالتعذيب، المؤلم أو الظلم القاسي، لأن مثل هذه المواقف تؤثر تأثيراً سيئاً في التكوين العقلي والعاطفي للطفل، وعلى العكس من ذلك يجب على المعلمة مع أمينة المكتبة أن تختار القصص التي تتميز بامفعالات المرح ولعطف والابتهاج

#### متطلبات سرد القصة

إن إعادة سرد أو رواية القصة للأطفال ليست من الأمور السهلة لأنها تتطلب من المعلمة وأمينة المكتبة، ما يلي

1. لتعرف على جميع أحداث القصة ودراسة شخصياتها بشكل جيد لإمكانية تقليدها.
- 2 الاعتماد - أثناء سرد القصة - على توجيه النظر باستمرار إلى الأطفال
- 3 سرد القصة بصوت يظهر الامفعالات المختلفة من فرح أو غضب لحجب ابتهاج الأطفال
- 4 ليس من الضروري التقييد بحرفية (نص) القصة، وإنما عليها أن تندمج فيها وأن ترويه بطريقة وأسلوب أسهل وتعبير أقرب يشعر به الأطفال وبأسبهم
- 5 أن يكون الصوت - أثناء سرد القصة - واضحاً متراً ومعبراً مع استخدام إيماءات وحركات يدوية لتدعيم المعاني وتفريلها إلى ذهن الأطفال
- 6 إذا كنت القصة تتناول حيوانات وأشياء بالعلماء الأطفال، فمن الأفضل القيام بعرض لمادح أو صور أو رسومات لها قبل سرد القصة
- 7 أن تتوقف المعلمة وأمينة المكتبة للمحطات - أثناء سرد القصة - لإثارة الأطفال ونشوقهم إلى استكمال سماع القصة.
- 8 إذا لاحظت المعلمة وأمينة المكتبة تعبيراً عن ملل الأطفال من طول المدة التي استغرقها سرد القصة، فيجب أن تتوقف عن السرد، ثم تعطي وعداً للأطفال بتكملة القصة في وقت لاحق، أو أن تختصر أحداث القصة حتى لا تفقد سيطرتها على الأطفال
- 9 نظم جلسات الأطفال بحيث يكون الأطفال نصف دائرة، وتجلس المعلمة أو أمينة المكتبة أمامهم بحيث تجذب انتباه الجميع، وبحيث يرى أثناء سرد القصة.



### معايير اختيار القصة

لكي تحقق القصة أهدافها لدى التلاميذ، لذلك يجب أن تراعي المعايير الآتية من حيث المضمون والشكل:

أولاً: من حيث المضمون

- 1 أن تكون أحداث القصة بسيطة ومصورة، حيث إن الصور تعتبر لغة الطفل، وأن تتميز الصور بالحركة والنشاط والبهجة والألوان الراهية
- 2 أن تكون لقصة خالية من صور العنف، على أن تتضمن السلوك والفهم الإيجابية المرغوب فيها
- 3 أن تتضمن القصة إجابات عن أسئلة الأطفال وعما يحدث أو يدور حولهم في الحياة
- 4 أن تسمي في العمل الخيال، وتثير التفكير والرغبة في استكشاف الحقائق والمعلومات.
- 5 أن يشكل لموضوع والصور والرسوم وحدة متكاملة داخل القصة
- 6 أن تكون الصور والرسوم كبيرة، لأنه يصعب على الطفل في هذه المرحلة - أن يركز بصره لفترة طويلة على التفاصيل الدقيقة للصور
- 7 يجب أن يكون للصور دور في تحقيق المرح والسعادة، وتكوين اتجاهات إيجابية وتقديم المعلومات الحسية والعلاقات المكانية والأوران والأحجام وإدراك العلاقات وتكامل الخبرة

ثانياً: من حيث الشكل

- 1 أن يكون غلاف القصة سبكاً وملوئاً بالألوان الراهية تجذب انتباه واهتمام الطفل وتنمي الإحساس بالجمال لديه
2. أن يكون نوع الورق جيداً وسميكاً بحيث يتحمل كثرة استخدام الأطفال للقصة
3. أن تكون حروف الطاعة ذات حجم كبير
- 4 تشتمل القصة على صور ورسوم للحيوانات والطيور والأطفال وتدح من بيئة التي يعيشها الطفل، والتي تميل إليها الأطفال

- 5 أن يكون عنوان قصة مناسباً لإدراك الطفل وموجز، ومثيراً لانتباهه
- 6 أن تكون للقصة مراتب اللعبة، وأن تقدم للطفل على شكل أجزاء متحركة بحيث يستطيع الطفل أن يتركها بنفسه
- 7 أن يصاحب القصة شريط مسجل يستمع إليه الأطفال في شرح مصموم كل صورة وما تعبر عنه من أحداث.

#### خطوات تنفيذ سره القصة

ويمكن لعبة الروضة إتباع الخطوات التالية عند تنفيذ سره قصة مع لأطفال

1. التمهيد والتهيئة.
2. حكاية القصة.
3. مناقشة الأطفال في أحداث القصة وهدمها.
4. مناقشة الأطفال في طبيعة الشخصيات
5. تطلب من الأطفال أن يحكوا القصة بأسلوبهم الخاص
6. تمديد إلغاء القصة عليهم، مع التركيز على النقاط التي تعتبر مهمة
7. مناقشة الأطفال في الملابس المناسبة للشخصيات وطبيعة المكان الذي تدور فيه لأحداث
8. يمثل الأطفال كل مشهد على حدة
9. يعاد تمثيل القصة كلها كاملة

### ثمّين قصة الخياط والدب

زمان كان فيه خياط مرح كل يوم يجلس إلى منضدته الصغيرة في دكانه السيط ليحيط أجمل الملابس في كل البلاد، وكان الناس يجيء له من كل مكان لأجل تعرف أنه وحده يصنع أجمل الملابس.

هذا الخياط كان عنده سر خاص وراء هذه الشهرة أنه يحب للموسيقى وعنده قيثارة يحبها أكثر من أي شيء في الدنيا عندما يكون مطالياً بإعداد فستان للمملكة يعرف موسيقى معينة تنقله إلى القصر وتصور له جولة طويلة في ردهاته وقلاع، ويذلك يستطيع أن يتخيل الفستان الذي يناسب الملكة وعندما يكون بصدد إعداد بدلة لرجل وحالة يحوم البلاد بحثاً عن صيد ثمين، يعزف موسيقى تسوي له بأنه يتسلق الجبال والسهول والوديان وهو في كل مرة يتخيل أرياء نادرة فعلاً

وفي أحد الأيام جلس الخياط إلى منضدته ليعمل ثوب لقاصي المدينة وبعد أن عرف لحناً مرحاً بدأ بتصوير الثوب لونه أحمر تزيه أزهر ذهبية وخيوط تسطع سطوع الشمس ووجاءت صرخة وأصواتاً مفرقة لقد سمع بكاء وصرخاً للباس تجري وهي تصرخ نظر إلى الباب وأنصت محاولاً أن يتبين سبب ذلك، ووجاءت انفتح الباب بدفعة قوية ودخل منه دب كبير أسود اللون اقتحم الدب الدكان ودار في المكان واتجه ناحية الخياط الذي أحس بالرعب فقفز فوق المنضدة وظل يحاور الدب من فوقها واقترب الدب منه أكثر وأكثر والخياط المنسكين لا يجد وسيلة ليخرجها من دكانه واندفع الدب نحوه بوحشية، ووجاء خطر بال الخياط فكرة تذكر موسيقاه إن الحيوانات تحب الموسيقى

احتطف قيثارته وبدأ يعرف وللوهلة الأولى أرهف الدب السمع ثم وقف مكانه ساكناً وأصبح أكثر هدوءاً، كانت الموسيقى جميلة، وبعد قليل رفع الدب قدميه الأماميتين وبدأ يرقص، واندفع الناس ماحية دكان الخياط، لم يصدقوا أنهم كان المشهد رائعاً كماوا ينتامسون فيما بينهم ويرقبون وفي نفس الوقت مستعدون للتجري هرباً في أي لحظة يشعرون فيها بالخطر وظل الخياط يعزف من جديد، عاد الخياط يعرف نغمات هادئة وعاد الدب يرقص وكانت عيناه تلمع من فرط السعادة

وفجأة اقترب من الباب الخارجي الحارس الذي هرب منه الدب المتوحش لقد كان يعلمه الرقص، وقد اقتاد الحارس الدب وهو ينظر حوله حشبة أن يكون الدب قد أصاب أحد بسوء. لكن الدب كان يقاوم الحارس ويدق الأرض بقدميه ويرفص الذهب مع الحارس. لكن الحارس دفعه بقوة خارج عمل الحياط وسار به وتبعه أهل القرية في اندعاش وذعول. واسترد الحياط أنفاسه، واحتضن قيثارته التي أنقذته من الموت، وعاد إلى ثوب القاضي يكمله

### تحليل القصة

#### أولاً: تحقيق المبادئ الأساسية للدراما

1. الشكل: قصة شعبية قديمة ذات تأثير عاطفي قوي تنتهي نهاية طبيعية وتتحرك أحداثها بسرعة وبطريقة مريحة

2. الموضوع: العبارات التالية تصور الموضوع الذي دارت حوله القصة

- كان للموسيقى تأثير السحر على الدب المتوحش

- الموسيقى تحمل بين طياتها قوة خفية.

- مواجهة المشكلة عبراً من الحرب منها

3. الشخصيات: شخصيات القصة متعددة ومتنوعة وهي تشتمل على الحياط المرح

الذي يحب عمله كما يحب هوايته، الدب المفترس الذي يحب الموسيقى ويتدرب

على الرقص، الحارس الذي انتزع عندما هرب منه الدب

أما شخصيات أهل القرية فهي فرصة لإسداء أنماط مختلفة من الشخصيات

المتعددة، لأصلية تمثل أهل القرية ووجود هذه الشخصيات في القصة هام لتصوير

الرعب الذي أحدثه دخول الدب إلى القرية

أما شخصيات زبائن الحياط الملكة ورجل الصيد فوجودها لكي تصور شهرة

الحياط وسر هذه الشهرة

## الإيقاع الحركي للشخصيات

إيقاع الحياطة: إيقاع بطيء في القصة والتفصيل والحياطة وعرض الموديلات على الرياى، ثم قفز وجري عند دخول الدب، العزف السريع على قيثارته ثم العزف بإيقاع بطيء، الراحة التامة بعد النجاة من خطر الموت

- إيقاع الدب: ثقل غير رشيق الحركة، يعملق في الحجرة بحثاً عن الموسيقى فرع وتجيبط الأرض بقدميه عندما لم ينجح الإيقاع السريع في التعرف والرقص على قدميه الخلعينى والتحرك في الحجرة كلها، السقوط بالجسم كله على الأرض عندما جذبه الحارس ليأخذه بعيداً عن الموسيقى التي يجها

- إيقاع الحارس: يجري، يبحث، يدخل متدفعاً، يجذب الدب بقوة

- إيقاع أهل القرية: متدفعون، خائفون، يهرون، يظرون بدهشة لدب وهو يرقص، يتبعون الحارس في بقعة.

- إيقاع الزبائن: حركات إبداعية تعتمد على نوع الشخصية فالملكة تتحرك في إيقاع راقص، لتوضح للحياطة نوعية الثوب الذي تريده، رجل الصيد يقفز ويخط لبوضح ضرورة أن يكون الثوب مساعداً له على سهولة الحركة حينما يذهب في رحلات الصيد.

1. المناظر: يتضمن إبداع هذه القصة خمسة ماطر يحتوي كل منها على عدد من العناصر التفصيلية

- المنظر الأول: دخول للمحل وإعداده للعمل وتحديد العمل الذي سيقوم به اليوم، البدء في العزف، وضع اللمسات الأخيرة للثوب

- المنظر الثاني: دخول أحد الزبائن يطلب حلة نادرة، الحياطة يعزف ليتصور الموديل، لفكرة تتحقق بعد العزف، الزبون يعاد المحل والحياطة يعزف ثانية لئلا في تنفيذ الثوب

- المنظر الثالث. أصوات تملأ خارج محل الحياطة، الحياطة ينتبه، بصت الدب يدفع الباب ويدخل، الحياطة خائف، الدب يصيح ويهجم على الحياطة، الحياطة يمسك قيثارته ويبدأ العزف، الدب يهدأ ويبدأ في الرقص لكنه يتجهج ثانية

حينما يسرع الخياط في عرقه، الخياط يبطئ العزف، الدب يرفص في مرج واستمتاع

- المنظر الرابع: أهل القرية يتجمعون داخل عن الخياط وعلى وجوههم ردود أعمال قوية تمثل الخوف والذعر والاندھاش والترقب واليقظة

- المنظر الخامس: الحارس يدخل، يرى الدب، يربطه من رقبته بحبل، يلقي نظرة على الحبل ليطمئن على عدم وجود خسائر، يجذب الدب إلى الخارج، أهل القرية يتبعونه في راحة، الخياط يجلس في راحة وطمئنان ثم يبدأ العمل من جديد

2. الحبكة: حركة البتة الدرامي بسرعة، المشكلة تبدأ عند دخول الدب عند الخياط وتتعدد الأمور عندما يكشف الخياط أنه لا يستطيع الحرب ويبدأ الحبل حينما يهتدي الخياط إلى أن العزف البطيء أعجب الدب، والهدوء التام بعد وصول الحارس

3. الصراع الانفعالي: بداية التفاعل في القصة يبدأ عند دخول الدب عند الخياط وذعر الخياط من للدخول المفاجئ للدب، ويبحث الدب عن الموسيقى، وقلق الحارس وخوفه من أن يكون الدب قد أصاب أحداً من أهل القرية بسوء.

4. الحوار: الخياط يعني، بصفر، يتحدث نفسه، يتحدث إلى الزبائن يصف لهم موديلات للملابس التي يصنعها، كلامه عند رؤيته للدب يدخل الحبل

- الدب يأتي بأصوات مزعجة خفية

- أهل القرية يتصايحون ويصرحون ثم يتهايمسون عند رؤية الدب وهو يرفص.

- كلام الحارس عند دخول الدب عليه.

كلمات الزبائن للخياط وهي تصف له نوعية الأثواب التي يريدونها

ثانياً: عناصر الجذب التي تحدث تفاعل الأطفال مع القصة

1. عناصر جذب حقيقية: لأن الموقف يمكن تصور حدوثه، فالدب يعرفه الأطفال كواحد من حيوانات حديقة الحيوان وهروبه من الحارس أمر متوقع أيضاً، فأي حيوان مفترس يمكن أن يهرب من السيرك أو من حديقة الحيوان.

2. عناصر جذب خيالية: القصة تثير موقفاً غير عادي أو مألوف في خبرات الأطفال الخياط يعني يصفر يعزف يستوحي التفصيلة من اللحن.

3. عناصر جذب موسيقية: في حالة التمهيد لحكاية القصة بقطعة موسيقى مرتبطة بها فإن الأطفال يتفاعلون مع القصة تفاعلاً أقوى لأن الأطفال يسمعون الموسيقى خاصة إذ كانت مؤلفة لهم وهذا يجعلهم يتابعون بحباهم حركات الدب وهو يرفص على الموسيقى ويستمتعون بحركاتهم المميزة

4. عناصر جذب ناحية الملابس: الألوان والإكسسوارات في الملابس قد تجذب هوى عند بعض الأطفال مما يشكل عنصر جذب لهم لتأدية القصة والاستمتاع بها

ثالثاً: مطالب نحو وحاجات الأطفال التي تحققها القصة

1. المطالب والحاجات الحركية تتضمن القصة تحرراً قوياً للطاقة الحركية معبراً عنه في شكل دب متوحش، ثقبيل، مترج، يقاوم، يرفص بسنوحى التفصيلة من اللحن الذي يعزفه

2. المطالب والحاجات العقلية: تتبع القصة فرصة رائعة لمناقشة عناصر إدع القصة في شكل أسئلة كالآتي ماذا يمكن للخياط أن يفعل بعد رؤية الدب لأول مرة؟ ماذا تفعل أنت إذا فوجئت بجوان مقترس يدخل عليك فجأة وأنت وحدك في المنزل؟ كما أنها فرصة لمناقشة حل المشكلات في هدوء وتفكير وتقدير لجميع الاحتمالات بدلاً من الخوف والارتباك والحرب

3. المطالب والحاجات الاجتماعية. القصة تتيح فرصة مشاركة الأطفال جميعاً في إبداعها حيث يبدع جماعة صغيرة حدثاً ما بينما بقية الأطفال يمكنهم المشاركة في تصوير ردود أفعال أهل القرية، كما أنها فرصة لتحقيق حاجات بعض الأطفال الخاصة في تصوير دور الملكة أو رجل الصيد أو الحارس أو لدب المفترس. نصح كما أن ذلك يتيح فرصة المناقشة بين المجموعات التي شاركت في إبداع المسرحية وعموماً فإن مشاركة كل طفل بأي عمل في إبداع المسرحية كاملة فرصة لإرساء روح التعاون واحترام حاجات الآخرين ومساهماتهم

4. المطالب والحاجات الوجدانية: تتبع القصة التعبير عن مشاعر الخوف والقلق والترقب والإحساس بالأمان... الخ.

5. المطالب الإبداعية. يستطيع الأطفال أن يصوروا مشاهد المسرحية ويبدعوا في ارتداء الأقنعة والإكسسوارات

### تمرين: قصة التعلب والغراب

التعليقات: يقول الفاحص أو الباحث «طبعاً أنت بتحب الحوادث، وعشان كدة عايزك تاخذ بالك من الحدودة اللي هاحكيها لك دلوقتي»

#### التعلب والغراب

زمان كن فيه تعلب مكار واقف تحت شجرة كبيرة، وكان فيه غراب أسود واقف فوق الشجرة (يتم توضيح معنى كلمة غراب إن لم يفهمها الطفل) وكان في بق الغراب حنة جبة كبيرة، وبعدين التعلب كان عايز يأكل حنة الجبة (اللي مع الغراب) فقال له 'يا غراب أنا سمعت أن صوتك حلو وجيل وعايز أسمعك وانت بتخي أذنك الحميلة، فالغراب صدق كلام التعلب وبدأ يحيي ولما فتح بقه عشان يخي وقعت حنة الجبة وغدها التعلب المكار وأكلها وضحك على الغراب

وبعد انتهاء هذه الحكاية يقول الباحث. دلوقتي لو حيسا نسمي الحدودة دي نقدر نسميها إيه؟ (ينتظر الباحث قليلاً ليرى رد فعل الطفل، فإذا أعطى اسماً ملائماً أو أكثر فإنه يجمع على ذلك ثم يضيف الباحث العناوين التالية باعتبارها عكس أن تكون أسماء أخرى للقصة، فيقول للطفل طبعاً ممكن نسميها.

1. التعلب والغراب. وممكن نسميها
2. التعلب المكار. وممكن نسميها
3. الغراب الغني. وممكن نسميها
4. الحذر واجب. وممكن نسميها
5. التعلب يحب الجبة.



### يحكي الباحث الحكاية التالية:

زمان كان فيه واحد الخاوي عايش في البلد، وفي يوم من الأيام الخاوي ده قال للناس اللي في البلد دي، إنه يقدر يحلي العشرة صاع تبقى ميت جيه، قام الناس كلهم فراحوا وجابوا له فلوسهم كلها وأدوها له عشان يكثرها ليهم، وخذ فلوس كثيرة، وبعد كدة الخاوي ده جه بالليل وخذ كل الفلوس في شتطته وهرب من البلد، ولكنه بعد ما وصل لكان بعيد وهو ميسوط فتح الشطة لقي كل الفلوس اللي كانت فيها بقت ورق ري ورق الخرابين

ايه العناوين اللي نقدر نسمي بيها الحكاية دي؟

- 1 . . . . .
- 2 . . . . .
- 3 . . . . .
- 4 . . . . .
- 5 . . . . .
- 6 . . . . .

### قمرين: قصة حيوانات الغابة والبئر

أصاب الجفاف إحدى الغابات، وأشرفت الحيوانات على الهلاك من شدة العطش، فاجتمعت الحيوانات لتندرس الأمر، وانتهى تفكيرهم إلى ضرورة التعاون سوياً لحفر بئر في الغابة تشرب منه الحيوانات تعاونت الحيوانات لحفر البئر ولكن الأرب امتنع عن الاشتراك في الحفر، فقررت الحيوانات حرمانه من الشرب جراء له على عدم تعاونه، ووضعت حراسة مشددة على البئر حتى لا يستطيع الأرب الشرب منه فكيف يتعلم الأرب على هذه المشكلة؟ أو كيف يحصل على الماء رغم الحراسة المشددة عليه حتى لا يموت من العطش؟

اكتب جميع الحلول الممكنة

1 وردت كلمة (عطش) في الفقرة.

أ هات أكبر عدد من الكلمات تبدأ بحرف العين.

ب هات أكبر عدد من الكلمات تنتهي بحرف الشين

ج هات أكبر عدد من الكلمات تبدأ بحرف العين وتنتهي بحرف الشين

## المراجع

### أولاً، المراجع العربية

- إبراهيم أحمد الحارثي (2009) أنواع التفكير، القاهرة، الروابط العالمية للنشر والتوزيع
- إبراهيم النور ورملائه (1996) أثر المناشط الصفية واللاصفية في تنمية التفكير الابتكاري في مرحلة التعليم الابتدائي بدولة قطر، ندوة دور لأسرة والمدرسة والمجتمع في تنمية الابتكار، كلية التربية، جامعة قطر
- إبراهيم أنيس (1960) المعجم الوسيط، ط2، القاهرة، 1960
- إبراهيم محمد المعازي (2002) فاعلية بعض الأنشطة اللغوية في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال، المؤتمر السوي الأول لمركز رعية وتنمية لطفولة - جامعة المنصورة
- أحمد أبو زيد (1985) الظاهرة الإبداعية، عالم الفكر، الكويت، مجلد 15، عدد4
- أحمد نهي السيد (2005) القيمة التنبؤية للاستعداد الإبداعي وعلاقته بمستوى الأداء المعرفي الأكاديمي لدى طلاب التربية الفنية (دراسة تنبؤية) المجلة المصرية للدراسات النفسية، ج15، ع 47، ص ص105-135
- أحمد عبادة (2001) التفكير الابتكاري، المعوقات والميسرات، مركز لكتاب للنشر - القاهرة
- أحمد عبادة (2001) حب الاستطلاع والابتكار لدى الأطفال، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، القاهرة
- أحمد عبد لطيف عبادة (1986) معوقات التفكير الابتكاري في مرحلة التعليم العام، الكتاب السنوي في علم النفس، المجلد (5)
- إدوارد دي برو (2005) الإبداع الجاد واستخدام قوة التفكير الخائبي لخلق أفكار جديدة، تمريب باسمه النوري، مكتبة الميكان، الرياض

- آرثر جي كروملي (2006) الابتكار في التعليم والتعلم، ترجمة عبد الحكيم أحمد الخزامي، القاهرة، دار العجر للنشر والتوزيع
- إسماعيل عبد الكافي (2005) الابتكار وتمييز لدى الأطفال، القاهرة، الدار العربية للكتاب
- أشرف سراج (2009) التفكير الابتكاري لدى الأطفال ومدى تأثره بالألعاب الإلكترونية، المكتبة المعاصرة
- آلان جلاتون وجومانا يارون (1997) قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، تعريب فيصل يونس، القاهرة، دار النهضة
- أنكسدر روشكا (1989) الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان عبد الحفي أبو محرز، عالم المعرفة، العدد (144)، الكويت
- إليكس أوريبون (2000) الإبداع في حل المشكلات، ترجمة صفاء الأعسر، دار بناء للطباعة والنشر، القاهرة.
- آمال عبد السميع باظة (2006) التواصل الإيجابي داخل الأسرة وأثره في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال، المؤتمر السوري الخامس، دور كليات التربية في التطوير والتنمية، كلية التربية بكفر الشيخ، ص ص 230-137
- آمال عبد السميع باظة (2007) الخصائص المعرفية والشخصية للطلاب المبدع، المؤتمر السوري السادس، الصوق العقلي والموهبة والإبداع في التعليم الجامعي، ص ص 23-25.
- أميرة الدبيب (1997) خدمات وإمكانات الروضة ودورها في تنمية التفكير الابتكاري للطفل، التجربة الكويتية، المؤتمر الثاني للطفل الموهوب
- أسية سيد عثمان (1990) دراسة تطبيقية للتعرف على دور المدرسة في اكتشاف وتنمية القدرات الإبداعية عند تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، المؤتمر الثالث للطفل المصري تشيخته ورعايته، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس
- أمكرامات (2006) الإبداع في مرحلة الطفولة المبكرة، دار الكتاب الجامعي
- اشروح إبراهيم المشرقي (2003) فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات الملمات بكلية رياض الأطفال مجلة الطفولة وتنمية، العدد (12)

- اشراح إبراهيم، المشرقي (2005) تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة، القاهرة: الدار المصرية للكتاب
- اشراح إبراهيم المشرقي (2008) مرشد الأسرة والمعلمة في التربية الإبداعية، مؤسسة حورس الدولية
- أنور طاهر رضا (2004) الابتكار بين الواقع والخيال، مجلة الأبعاد الحقة، الكويت، 4، 35، ص ص 12-18.
- أنور طاهر رضا (2008) ابتكارات الأطفال بين التفعيل والتعطيل، مجلة التربية، قطر، العدد 164
- أيمن عامر (2003) الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب، مكتبة الدر العربية للكتاب.
- أيمن عامر (2004) الإبداع والصراع، إطلالة نفسية على حياتنا اليومية، القاهرة: إيثراك للطباعة والنشر والتوزيع
- أيمن عامر (2008) شخصية المبدع، مبدعاتها وآفاق تنميتها، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع
- ب فوس (1972) آفاق جديدة في علم النفس، ترجمة مؤاد أبو حطب، القاهرة، عالم الكتب
- بشيرة محمد فاضل (1996) تطور نحو قدرات التفكير الابتكاري، المجلة المصرية لتقويم التربوي، المجلد الرابع، العدد الأول، المركز القومي للامتحانات
- بدر عمر العمر (1996) علاقة الإبداع بالخيال والذكاء، ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، كلية التربية، جامعة قطر
- بروفيسر جوتيا (2008) الإبداع الإداري في القرن الحادي والعشرين، ترجمة أحمد المغربي، دار الفجر للنشر والتوزيع
- برناردا مايتران، آنا موانجي، رث شليبي (2000) الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، ترجمة حسين وماجد خطايب، عمان، دار الشروق
- برناديت دوفي (2006) دهم الإبداع والخيال في سنوات الطفولة المبكرة، ترجمة بهاء شاهين، مجموعة النيل العربية

- بوب ابيري، ويوب ستانش (2005) حل المشكلات بطرق إبداعية، برنامج تدريبي للأطفال، ترجمة عبد الصاصر فحرو، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- بول تورانس (1971) اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري، كراسة لتعليمات، ترجمة وإعداد عبد الله محمود سليمان، فؤاد أبو حطب، القاهرة، الأنجلو المصرية
- بول تورانس (1980) دروس في الموهبة والابتكار، ترجمة عبد الله سليمان، مجلة العلوم، الاجتماعية، العدد 3، المجلد 8
- بول تورانس (1983) اختبار التفكير الابتكاري في الأداء الحركي لدى أطفال ما قبل المدرسة، تعريب وتقنين حدي حساين، كلية التربية، جامعة ليبيا
- تيسير صبحي (1992) الموهبة والإبداع، دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- تيسير صبحي، ويوسف قطامي (1994) مقدمة في الموهبة والإبداع، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر
- ثناء النصع (1998) العلاقة بين بيئة الروضة والتفكير الابتكاري للأطفال، المؤتمر الدولي الأول لطفل الروضة بدولة الكويت
- ثناء محمد حسن (2003) أثر التخصص في نمو قدرات التفكير الابتكاري لدى طالبات كلية التربية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد 17، العدد 2، أكتوبر 2003
- جابر عبد الحميد جابر (1981) علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة
- جابر عبد الحميد جابر (1997) قراءات في تنمية الابتكار، دار النهضة العربية
- جمال أحمد سلامة (2006) تأثير درس تربية رياضية مقترح لتنمية السلوك الابتكاري باستخدام اللعب والأنشطة الحركية والإيقاعية لدى طفل ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية جامعة طنطا، العدد 35، المجلد الأول
- جمال الدين الشامي (2002) المعلم وابتكار التلاميذ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- جيمس ت. ويب، إليزابيث ميكستروث، وستيفاني تولان (1985) توجيه الطفل المتفوق عقلياً، ترجمة بشرى حديد، الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية

- حسام أحمد أبو سيف (2004) الخيال عبر العصور من الطفولة إلى الشيخوخة، إيثراك للطباعة والنشر والتوزيع
- حس إبراهيم عبد المال (2007) التربية الإبداعية ضرورة وجود لأردن، دار الفكر
- حس عيسى (1993) سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق، مكتبة الإسراء، طحا
- حسى عد حميد رشوان (2002) الأسس النفسية والاجتماعية للابتكار، المكتب الجامعي الحديث
- حسى عبد لمرير الدري (1974) دراسة لبعض مشكلات ذوي القدرة على التفكير الابتكاري من طلبة المدرسة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة
- حسى عبد العزيز الدري (1982) الابتكار، تعريفه وتنميته، حولة كلية لتربية، جامعة قطر، العدد الأول
- حسى عبد العزيز الدري (1985) بعض الماذج والتصورات لتنمية الابتكارية لدى التلاميذ، بحوث ودراسات نفسية، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ص 283-311.
- حسى عبد العزيز الدري (1991) الإبداع وتنميته، المركز القومي للبحوث لتربية وتنمية
- حلمي الميحي (2000) سيكولوجية الابتكار، ط5، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- خالد عبد الرازق السيد (2002) سيكولوجية اللعب، نظريات وتطبيقات، مركز الإسكندرية للكتاب
- خليعة السويدي (1997) المتاهج التعليمية والإبداع، بحوث مؤتمر تربية العد في العالم العربي، جامعة الإمارات العربية المتحدة
- دويال ترفجر، وكارول ماسا (2002) أسس التفكير وأدواته، تدريبات في تعلم التفكير بنوعه الإبداعي والتأقد، ترجمة مير الحاروي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات
- دين كيف سامنتين (1993) العبقرية والإبداع والقيادة، ترجمة شاكى عبد الحميد، عالم المعرفة، القاهرة

- ديبس تشايند (1983) علم النفس والمعلم، ترجمة عبد الخليم محمود، زين العابدين، حسين الدريقي، مؤسسة الأهرام
- ركريا الشريبي ويسرية صادق (2002) الموهبة والتفوق العقلي والابتكار، دار الفكر العربي
- دوقان عبيدات، وسهيل أبو السعيد (2007) الفعاع والتعلم والتفكير الأردن مركز ديونو للتعلم والتفكير.
- ريموند، ويليامز (1999) طرائق الحدائق، عبد المتواضع الجند، ترجمة فاروق عبد القادر، الكويت، عالم المعرفة، العدد (246)، حزيران يونيو
- رجب الشعبي، أحمد طه محمد (1992) التغيرات التنمائية في الموهبة الإبداعية لدى الأطفال من الحضانة وحتى الصف الخامس من التعليم الأساسي، دراسة تطورية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد 21، مارس
- رجب عبيدة علي حس (2004) الإبداع وموقفاته لدى طلاب التعليم الجامعي المصري، مجلة لتربية المعاصرة، العدد 66، الجزء الأول
- رشا علي موسى، سهام أحمد الخطاطب (2004) الابتكار، دار الفكر العربي
- رضا مصطفى عصمور (1996) تأثير برنامج تربية حركية مقترح، على بعض المهارات الأساسية والابتكارية الحركية لأطفال ما قبل المدرسة، المؤثر العلمي الأول، كلية رياض الأطفال بالقاهرة
- رمضان عبد الفتاحي (2000) رعاية الموهوبين والمبدعين الإسكندرية المكتبة الجامعية
- زيد الهويدي (2002) الألعاب التربوية، استراتيجية لتنمية التفكير، الإمارات العربية المتحدة دار الكتاب الجامعي
- زيد الهويدي (2005) الإبداع ماهيته - اكتشافه - تنميته، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة
- زيد الهويدي، ومحمد جهاد جمل (2006) أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع، العين، دار الكتاب الجامعي
- زين العابدين درويش (1983) تنمية الإبداع، منهجه وتطبيقه، ط1، دار المعارف، القاهرة



- ربيب محمود شقير (2002) رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين، ط3، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية
- سامية فرغني منصور (1996) برنامج تربية حركية (مقترح) وتأثيره على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري والابتكار الحركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ندوة كلية التربية جامعة قطر، دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار
- سنيف بوكيت (2008) 100 فكرة لتدريس مهارات التفكير، ترجمة وكريما القدسي، اندار المصرية اللبنانية
- سعد الدين خليل عبد الله (2006) تنمية القدرات الإبداعية القاهرة: دولارس للآداب والعنون والإعلام.
- سعيد محمود عطية (1998) مناخ الإبداع في كليات التربية، دراسة مبدئية، مجلة التربية والتنمية، العدد 14.
- سليمان محمد سليمان (2004) صعوبات قياس الإبداع لدى الأطفال، المؤتمر العلمي الثاني، الطفولة والإبداع في عصر المعلومات، كلية التربية بني سويف
- سليمان محمد سليمان وعوفية أحمد السيد عبد الفتاح (2004) فاعلية برنامج للأشطة التربوية في تنمية القدرات الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة بني سويف، مجلة كلية التربية بني سويف، ج1، ع1، صص 22-165
- سمية سعد الدين (2000) رعاية الإبداع ودور وسائل الإعلام والأسرة كشريك أساسي في منظومة مناخ الإبداع، لمؤتمر القومي للموهوبين (2) 9 أبريل.
- سميحة كرم توفيق، فاطمة عبد العزيز البياكر (1996) مدى وهي الأمهات القطريات بتنمية القدرات الابتكارية لدى طفل ما قبل المدرسة، ندوة كلية التربية، جامعة قطر، دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار
- سناء نصر حجاري (1985) التفكير الابتكاري لدى أطفال الحضانة من سن 3-7 سنوات قياسه وتمييزه، رسالة ماجستير عبر مشورق، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- سناء نصر حجاري (2001) سيكولوجية الإبداع، تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال، دار الفكر العربي
- سناء نصر حجاري (2009) تنمية الإبداع ورعاية الموهبة لدى الأطفال، دار المسيرة

- سهام عبد الرحمن الصويح (1997) التعلم الذاتي والتفكير الابتكاري لدى الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة دراسات نفسية، المجلد السابع، العدد الأول، رابطة الأخصائيين النفسيين، القاهرة
- سهير كامل أحمد، وبطرس حافظ بطرس (2007) تنمية القدرات العقلية للطفل ما قبل المدرسة. الرياض دار الزهراء.
- سورن أحمد يوسف فراويلة (1983) أثر استخدام أدوات اللعب على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الحضانة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الإسكندرية، كلية التربية
- سوزا ميلر (1974) سيكولوجية اللعب، ترجمة ريمية حليم بس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب
- سوس شاكز مجيد (2008) تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، عمان، دار صمد للنشر والتوزيع
- سوبيا هانم فرامل (1998) برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبه التاريخ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا
- سيد صبحي (1975) أثر الانتماءات الوالدية والمستوى الثقافي للوالدين على تنمية الابتكار، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية
- سيد صبحي (1978) الابتكار في رسوم الأطفال وعلاقته بالمستوى الثقافي للوالدين، صحيفة التربية، ع4، القاهرة
- سيد صبحي (1997) ملامح الابتكار عند الطفل، المؤتمر القومي الثاني للطفل العربي، طوهوب، كلية رياض الأطفال بالقاهرة
- سيد عثمان، فؤاد أبو حطب (1978) التفكير، دراسات نفسية، ط2، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية
- سيد محمد خير الله (1975) بحوث نفسية وتربوية، القاهرة عالم للكتب
- سيد محمد خير الله، محمود عبد الحليم منسي (1981) اختبار التفكير الابتكاري للأطفال، الإسكندرية، دار الناشر الحامدي

- سيد محمد خير الله (1975) بحوث نفسية وتربوية، القاهرة عالم الكتب
- سيد محمود الطواب (1986) تطوير قدرات التفكير الابتكاري من الصف الثالث حتى الخامس الابتدائي، لدى عينة من تلاميذ الإسكندرية، الكتاب لسوي لعلم النفس، المجلد الخامس، الأهملو المصرية
- شاكر عبد الحميد سليمان (1987) المرض العقلي والإبداع الأدبي، مجلة عالم الفكر، الكويت.
- شاكر عبد الحميد سليمان (1995) علم نفس الإبداع، القاهرة، دار عريب للطباعة والنشر.
- شاكر عبد الحميد سليمان (1998) الخيال وحب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية، مجلة علم النفس، عدد 47، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة
- شاكر عبد الحميد سليمان (2009) الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي، عالم المعرفة.
- شاكر عبد الحميد سليمان (1989) الطفولة والإبداع، الجزء الثاني، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
- شاكر عبد الحميد سليمان (1989) الطفولة والإبداع، الجزء الثالث، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- شاكر عبد الحميد سليمان (1989) الطفولة والإبداع (الجزء الخامس)، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- شاكر عبد الحميد سليمان (1989) الطفولة والإبداع، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- شاكر عبد الحميد وهدد اللطيف حليلة (1990) الطلاقة بين حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية (دراسة مقارنة بين الجنسين)، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر.
- شاكر عبد الحميد، عبد اللطيف حليلة (2000) دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال، دار غريب للطباعة والنشر

- شاكِر عطية لنديل (1998) سيكولوجية الطفل المبكر ومتطلباته الإرشادية، المؤتمر الدولي الخامس للإرشاد النفسي، ديسمبر، جامعة عين شمس.
- شتاين برج (2009) القياس النفسي والإبداع البشري، الكتاب الأول، ترجمة المركز الثقافي للتعريب والترجمة، دار الكتاب الحديث
- شتاين برج (2009) الأسس النفسية للإبتكار، الكتاب الثاني، ترجمة المركز الثقافي للتعريب والترجمة، دار الكتاب الحديث.
- شوقي جلال (1998) ثقافتنا والإبداع، سلسلة اقرأ، العدد 627، دار المعارف
- صائب أحمد الألوسي (1985) أثر أساليب التربية المدرسية في تنمية قدرات التفكير الإبتكاري، مجلة رسالة الحديث العربي، العدد 15
- صالح محمد أبو جادو (2004) تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي، باستخدام نظرية الحل الإبتكاري للمشكلات، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع
- صفاء الأصغر (2000) الإبداع في حل المشكلات، دار فباء للطباعة والنشر والتوزيع
- صفاء محمود عبد العرير (1995) نحو رؤية اجتماعية للإبداع ومكوناته وشروطه التربوية، مجلة كلية التربية بالقاريق، العدد 24، الجزء الأول
- صلاح الدين عرفة محمود (2006) تفكير بلا حدود، عالم الكتب
- طارق عبد الرؤوف عامر (2005) الإبداع، معانيه، أساليبه، نظرياته الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- طارق عبد الرؤوف عامر (2006) الاتجاهات الحديثة للمهارات الإبتكارية القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع
- طارق كمال (2007) سيكولوجية الموهبة والإبداع، مؤسسة شباب الجامعة
- عادل السعيد البيا (2007) الأسلوب الإبداعي وعلاقته بكل من أساليب التفكير والتنظيم الذاتي الأكاديمي ومدخل الدراسة لدى طلاب كلية الهندسة، مجلة كلية لتربية جامعة طنطا، العدد 37
- عايش محمود زيتون (1987) تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم، عمان، جمعية المطابع التعاونية

- عباس إبراهيم متولي (1977) دراسة لبعض مشكلات طالبات المدارس الثانوية من ذوات القدرة على التفكير الابتكاري، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة المنصورة
- عبد الحليم محمود السيد (1971) الإبداع والشخصية، دراسة سيكولوجية، القاهرة، دار المعارف
- عبد الحليم محمود السيد (1980) الأسرة وإبداع الأبناء، القاهرة، دار المعارف
- عبد الحليم محمود، شاكى عبد الحميد سليمان، محمد نجيب الصبوة (1990) علم النفس العام، مكتبة غريب
- عبد الستار إبراهيم (1972) أصالة التفكير دراسات نفسية القاهرة الأنجلو المصرية
- عبد الستار إبراهيم (1978) آفاق جديدة في دراسة الإبداع، الكويت، وكالة مطبوعات
- عبد الستار إبراهيم (1985) الإنسان وعلم النفس، عالم المعرفة، الكويت
- عبد الستار إبراهيم (1985) ثلاثة جوانب في دراسة الإبداع، مجلة عالم الفكر، الكويت، مجلد 15، عدد 4
- عبد الستار إبراهيم (2002) الإبداع قضايا وتطبيقاته، الأنجلو المصرية، القاهرة
- عبد الستار إبراهيم (2002) الإبداع والاضطراب النفسي والمجتمع، عالم المعرفة، العدد 280، الكويت
- عبد السلام عبد العمار (1970) دليل اختبارات القدرة على التفكير الابتكار، ط3، القاهرة دار النهضة العربية
- عبد السلام عبد العمار (1975) طبيعة الابتكار، إطار نظري مقترح، الكتاب السوي الثاني، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- عبد السلام عبد العمار (1977) التفوق العقلي والابتكار، القاهرة دار النهضة العربية.
- عبد العزيز الشخص، وزيدان السرطاوي (1999) تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات
- عبد اللطيف حبيبة (1994) حلاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة العربية للتربية، عدد (1) ص 42-83

- عبد الله محمود سليمان (1985) *عوامل الابتكار في الثقافة العربية المعاصرة*. مجلة العلوم الاجتماعية، تصدر عن جامعة الكويت، العدد الأول، المجلد الثالث عشر
- عبد الله محمود سليمان، فؤاد أبو حطب (1973) *اختراعات تودانس للتفكير الابتكاري - مقدمة نظرية*. القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية
- عبد الله هاشم، ومصري حنورة (1989) *السيطرة المعنوية والإبداع، كأساس لبناء المناهج*. دراسة ميدانية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد 5، العدد 19، ص 149-164
- عبد المجيد بشرني (2003) *علم النفس التربوي*، ط4، دار العرفان، عمان
- عبد المجيد نشراتي، ولطفي لطيفة، ويعقوب أبو حلو (1985) *الابتكارية وعلاقتها بالذكاء والتحصي*ل. لجنة العربية للبحوث التربوية، المجلد (5)، ع(1)
- عبد المطلب القريظي (2005) *الموهوبون والمتفوقون، خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*، القاهرة، دار الفكر العربي
- عبد الناصر فحرو (2005) *حل المشكلات بطرق إبداعية، برنامج تدريبي للأطفال*، دار الفكر.
- عبد الهادي مصباح (2007) *العبقورية والذكاء والإبداع*، الدار المصرية اللبنانية
- غير محمود فهمي (2002) *فاعلية بعض الأنشطة في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة*، مجلة علم نفس، العدد الحادي والثون، ص 190-194
- عزة جلال مصطفى نصر (2008) *الإبداع الإداري والتجديد الذاتي للمدرسة الثانوية العامة*، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث
- عصام اعلائي، سامية المحجر، أحمد غلوم العمادي (1996) *الابتكار الحركي لدى الطفل القطري، مدوة كلية التربية، جامعة قطر، دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار*
- عصف أحمد عريس (2003) *سيكولوجية الإبداع عند الأطفال الأردن*، دار الفكر
- علي حبيب حسن (2004) *دور الأسرة والمدرسة في تنمية إبداع الطفل*، مؤتمر الطفولة والإبداع في عصر المعلومات، كلية التربية ببي سوف، ص 61-69
- علي راشد (1999) *برنامج تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال*، دار الفكر العربي، القاهرة

- علي ماهر خطاب، سامي أبو يه (1992) الاتجاهات التنمائية لعوامل التفكير الابتكاري في علاقتها بمراحل النمو المعرفي عند يياجه، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 18
- عمر محمود غابى (2004) تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير، جبهة لنشر والتوزيع، عمان
- مؤد أبو حطب (1977) بحوث في تقنين الاختبارات النفسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية
- مؤد أبو حطب (1992) القدرات العقلية، ط5، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية
- فؤد أبو حطب وآمال صادق (1996) علم النفس التربوي، ط5، القاهرة لأنجلو المصرية.
- مؤاد بن فتح الرامي، وجهاد فلاح كرامة (2002) استراتيجية المصنف الذهني حاشية التعليم الإبداعي وحل المشكلات، دار الكتاب الحامي، العين
- فاحر عاقل (1983) الإبداع وتربيته، ط3، بيروت، دار العلم للملايين
- فاحر عاقل (1985) علم النفس التربوي، لبنان، دار العلم للملايين
- فاطمة حلمي فريز (2004) طرق وأنشطة معاصرة لتشجيع وتدعيم إبداع الطفل، المؤتمر العلمي الثاني، الطفولة والإبداع في عصر المعلومات، كلية التربية ببيي سوف.
- فبقة خاطر، وحيد نصار (2006) مركز المكتبة وتنمية الابتكار لدى طفل الروضة، مجلة كلية التربية ببطا، العدد 35، المجلد الأول
- فحي جروان (2008) أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- فحي جروان (2008) الإبداع الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- فحي جروان (2009) الموهبة والتفوق والإبداع، دار الفكر، عمان
- فرماوي محمد فرماوي (2003) أثر الأنشطة الفنية (المسوحة والجسمة) على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية - جامعة حلوان، المجلد 9، العدد 3

- ههيم مصطفى (2003) الطفل ومهارات التفكير، في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، دار الفكر العربي.
- ههيم مصطفى (2006) الطفل والتربية الإبداعية، أساليب تنمية مهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية القاهرة دار الفكر العربي
- ههيم مصطفى (2007) تعليم التفكير الإبداعي من الطفولة إلى المراهقة، القاهرة، دار الفكر العربي
- فيصل بوس (1997) قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، القاهرة، دار النهضة العربية
- كظم عبد السور (2005) مقالات وقراءات وتأملات في علم النفس وتربية التفكير والإبداع، ديوبو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان
- ليث محمد عياش (2009) الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ماجدة عقل محمد وأشرف محمد عبد العلي (2003) فاعلية برنامج تروبي مقترح لتنمية السلوك الابتكاري باستخدام اللعب والأنشطة الحركية والإيقاعية لدى طفل ما قبل المدرسة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة ليبيا، المجلد (16)، ع (4)
- ماهر صالح (2006) مهارات الموهوبين ووسائل تنمية قدراتهم الإبداعية، در المشرق الثقافي، عمان.
- مبارك صالح المرسي، مصره رضا باقر (1998) برنامج مقترح لتدريب المعلمات على أساليب تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد 71
- مجدي عبد الكريم حبيب (2000) بحوث ودراسات الطفل المبدع، مكتبة الأملو المصرية
- مجدي عبد الكريم حبيب (2000) تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة، مكتبة الأملو المصرية
- مجدي عبد الكريم حبيب (2007) هل يمكن تعليم الإبداع القاهرة دار الفكر العربي
- محمد إبراهيم عيد (2000) الموهبة والإبداع، القاهرة، دار المعرفة



- محمد إبراهيم عيد (2002) الهوية والقلق والإبداع، دار القاهرة
- محمد أحمد صوالحة (2010) حلم نفس اللعب، الأردن، دار المسيرة
- لسبوي (2002) العملية الابتكارية، ط3، القاهرة، عالم الكتب
- محمد التويجيري، وعبد المجيد منصور (2000) الموهوبون، آفاق الرعاية والتأهيل، مكتبة العبيكان، الرياض
- محمد سليمان (1996) قضايا حول التفكير الابتكاري ووسائل قياسه، ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، كلية التربية جامعة قطر
- محمد الصبري (2007) الحل الابتكاري للمشكلات، مؤسسة حورس الدولية
- محمد ثات علي الندي (1981) العلاقة بين الاتجاهات الوالدية للأمهات والتفكير الابتكاري لدى الأبناء الملتحقين بدار الحضانة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد الرابع
- محمد جهاد حبل (2005) تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية، العين، دار الكتاب الجامعي
- محمد حمد لطيطي (2011) تنمية قدرات التفكير الإبداعي، دار المسيرة، الأردن
- محمد رضا البغدادي (2001) الأنشطة الإبداعية للأطفال، دار الفكر العربي
- محمد رويد اعنتي (2007) الإبداع والتميز الإداري، دار المعرف للنشر والتوزيع
- محمد صديق محمد حسن (1994) الابتكار وأساليب تنميته، مجلة التربية، جامعة قطر، العدد 108
- محمد عبد الرزق (1994) تنمية الإبداع لدى الأبناء، سلسلة معبر التربوية (16)، القاهرة
- محمد عبد الهادي حسين (2002) استخدام الحاسوب في تنمية التفكير الابتكاري، دار الفكر العربي
- محمد عماد الدين إسماعيل (1986) الأطفال مرآة المجتمع، عالم المعرفة، الكويت
- محمد قاسم عبد الله، محمد أبو راسين (2005) الحلدس، كيف تفكر وتنصرف، الأردن، دار الفكر
- محمد محمود الحيلة (2010) الألعاب من أجل التفكير والتعلم، الأردن، دار المسيرة

- محمد محمود محمد علي (2000) هل العبقرية والموهبة والإبداع والذكاء مسميات للهجوم واحد؟ المؤتمر القومي للموهوبين (1)، 9 أبريل، 233-241
- محمد هاشم ريان (2004) مهارات التفكير وسرعة البديهة وحفاز تدرسية لأردن مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع
- محمد وجيه الصاوري، محمد عبد الحميد محمد (2004) أساليب تنمية الإبداع عند الطفل في المجتمعات الغربية، مؤتمر الطفولة والإبداع في عصر المعلومات، كلية التربية ببني سويف، ص ص 31-60
- محمد يوسف المسليم، وعصه زينل (1992) دراسة لمعوقات الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي في الكويت من وجهة نظر عينه من النظائر والتأثيرات، لجنة عربية للعلوم الإدارية، العدد 24، مجلد السادس
- محمد يوسف المسليم (1995) مدارس بلا إبداع، مجلة التربية، العدد الثالث عشر، أبريل - مركز البحوث التربوية والمناهج - الكويت
- محمود طامش (2004) الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، ط1، دار الفرقان، عمان
- محمود عبد الحليم منسي (1981) العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى أطفال المرحلة الابتدائية، بحوث في السمك والشخصية، المجلد (1) در المعارف بالإسكندرية
- محمود عبد الحليم منسي (1993) التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية
- محمود عبد الحليم منسي (1994) شجاعة الإبداع، ترجمة مؤاد كامل، دار سعاد الصباح، الكويت
- محمود عبد الحليم منسي (1996) الروضة وإبداع الأطفال، الإسكندرية در المعرفة الجامعية
- محمود محمد شبيب (2006) بعض الممارسات السلوكية للمعلم الجامعي داخل قاعة الدراسة كما يتركها الطلاب وعلاقتها بالانجازات الابتكارية لديهم، كلية التربية بقتا، جامعة جنوب الوادي

- محمود محمد شيب (2007) فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الإبداعي لدى حبة من الطلاب المعلمين بكلية التربية بقاء، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط المجلد 23، لعدد الأول
- عبي الدين توق، وعبد الرحمن علس (1984) أساسيات علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية
- عبي الدين حبيب (1982) العمر وعلاقته بالإبداع لدى الراشدين، القاهرة، دار المعارف
- مدحت أبو لصر (2004) تنمية القدرات الابتكارية لدى الفرد والمنظمة، مجموعة دليل الدولية
- مراد وهبة (1991) الإبداع والتعليم العام المركز القومي للبحوث، لتربوية والنفسية، القاهرة
- مراد وهبة (1996) فلسفة الإبداع، الكتاب الثالث، در العالم، ط1، القاهرة
- مراد وهبة ومنى أبو سنة (1999) الإبداع في التعليم، دار قباء لطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة).
- مرزوقي مرروق (1991) عوامل تنمية التفكير الإبداعي في مرحلة الطفولة، المؤتمر السوري لربيع لطفال المصري وتحديات القرن الحادي والعشرون، مركز دراسات لطفولة جامعة عين شمس
- مرزوقي مرروق (2005) مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ونظائهم من طلبة التعليم العام بسلطنة عمان مجلة مستقبل التربية العربية، ع (38).
- مريم ماجد سلطان (1992) مدى فاعلية السوسيو دراما في تنمية الابتكار لدى الأطفال، رسالة دكتوراه غير مشورة، بكلية التربية، جامعة عين شمس
- مصري حنورة (1990) نحو الإبداع عند الأطفال وعلاقته بالتمريض لوسائل الاتصال، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية
- مصري حنورة (1995) الإبداع والطريق إلى المستقبل، مستقبل التربية العربية، العدد لأول، المجلد الأول، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، بالتعاون مع جامعة حلوان
- مصري حنورة (1995) السلوك الإبداعي، مجلة التربية، العدد الثالث عشر، لسنة الخامسة، مركز البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية، الكويت

- مصري حورية (1997) الإبداع من منظور تكاملي، ط2، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية
- مصري حورية (1999) منظومة السلوك الإبداعي في مرحلة الطفولة، مجلة الطفولة العربية، جمعية لكويتية لتقديم الطفولة العربية
- مصري حورية (2000) أهمية تنمية الخيال عند الأطفال، مجلة خطوة العدد 9، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.
- مصري عبد الحميد حنورة (1980) الأسس النفسية للإبداع الفني في المسرحية، دار المعارف
- مصري حنورة ونادية سالم (1990) نمو الإبداع عند الأطفال وعلاقته بالتعرض لتأثير وسائل الاتصال، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية
- مصري حورية، ونادية سالم (1990) نمو الإبداع عند الأطفال وعلاقته بالخيال، مجلة الاجتماعية، القومية، العدد 14 و 11
- مصطفى سويف (1969) الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة، دار المعارف بمصر
- مصطفى سويف (2000) دراسات نفسية في الإبداع والتلقي، ط1، امدار المصرية النفسية، القاهرة
- معتز سيد عبد الله، شاكراً عبد الحميد، عبد اللطيف خليفة، محمد عبد العظيم (2006) آليات الإبداع ومعرفاته في العلوم الاجتماعية، دار غريب
- مدوح الكناي (1988) بحوث الابتكارية في البيئة المصرية بين النظرية والتطبيق، مكتبة ومطبعة مصر
- مدوح الكناي، عيسى جابر، محمد الحوراني، فريح العري (1996) الأسس النفسية للابتكار والتفوق العقلي، الكويت، دار الترجمة
- مدوح الكناي (1990) الأسس النفسية للابتكار، مكتبة العلاج، لكويت
- مدوح الكناي (1990) مناخ الابتكارية بالأسرة وعلاقته ببعض الخصائص الاجتماعية والشخصية لدى أعضائها، دراسات وقرارات في علم نفس لثربوي، الجزء الأول، مكتبة النهضة بالمتصورة

- عمدوح الكناي (1988) التغير في الاتجاهات النفسية والتربوية للمعلمين، مكتبة ومطبعة النهضة بالمصورة
- عمدوح الكناي (1996) العلاقات التفاعلية بين التفكير الناقد والتفكير الابتكاري والذكاء في مستوياتهم المختلفة، مؤتمر دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، كلية التربية - جامعة قطر
- عمدوح لكناي دور التوجيه والإرشاد النفسي الأسري والمدرسي، في مواجهة مشكلات الطفل المبكر، مؤتمر الإرشاد المدرسي بكلية التربية جامعة الكويت، مارس 1997.
- عمدوح الكناي (2005) سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته، دار المسيرة، الأردن
- عمدوح لكناي (2006) سيكولوجية الابتكار لدى الأفراد والمجتمعات، عالم الفكر العربي
- عمدة عبد السلام فتح عنه (2000) استراتيجية مقترحة لتنمية الإبداع التكنولوجي لدى تلاميذ التعليم الأساسي، المؤتمر القومي للموهوبين (1)، 9 أبريل، ص 153-183
- موفق بشارة ومسى أبو درويش (2008) القدرة التخيلية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانية في الروضة، مجلة كلية لتربية، جامعة الرقراق، العدد 59
- مديا هائل السرور (2008) مقدمة في الإبداع، دار ديونو، الأردن
- مديا هائل السرور (2005) تعليم التفكير في المنهج المدرسي، الأردن دار وائل للطباعة
- مديا هائل سرور (2003) مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، الأردن، دار الفكر
- مادية أبو ديا (1986) تنمية القدرة على التفكير الابتكاري، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس
- مادية حليم سليمان (2000) السلوك الإبداعي لدى الأطفال، المؤتمر لغوي للموهوبين، ورقة التريية والتعليم بمصر، (2)، 9 أبريل
- مادية فطمي (2004) تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر، الأردن
- ناصر خطاب (2005) الإبداع الاجتماعي، ديونو للطباعة والنشر، عمان، الأردن
- ناصر حطوب (2005) الإبداع من خلال الجمال، ديونو للطباعة والنشر، عمان، الأردن
- ناصر خطاب (2005) الإبداع من خلال اللغة، ديونو للطباعة والنشر، عمان، الأردن

- ناصر خطاب (2005) سلسلة كيف نشأ الإبداع عند الأطفال، دليل الآباء والمعلمين في مرحلة الطفولة (الروضة والابتدائي) الأردن مركز ديبوو لتعليم التفكير
- باهد رمزي (1999) القدرات الإبداعية لدى أطفال ما قبل المدرسة، المجلة الاجتماعية القومية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية
- داية قطامي (2004) تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، الأردن، دار الفكر
- داية قطامي، ربه محدي، يوسف قطامي، نيسير صبحي، صابر أبو طالب (2008) تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في المؤسسات التربوية، جامعة القدس المفتوحة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات
- نجم الدين علي مروان (2004) سيكولوجية اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة الحضانه ورياض الأطفال) الإمارات العربية المتحدة مكتبة لصلاح لمشر وانتوزيع
- نجيب إبراهيم، سكندر (2000) الإدارة المدرسية والإبداع، القاهرة دار فاء
- نصرة عبد الحميد جلجل (2002) التعلم المدرسي، مكتبة النهضة لمصرية
- وليم عبيد (1995) الإبداع والرياضيات، مجلة التربية، العدد الثالث، مركز البحوث التربوية والمناهج - الكويت.
- وليم عبيد (2006) ديناميكا التفكير والإبداع، مجلة مستقبل لتربية العربية، المجلد 12، العدد 40
- يسرية صندق (1989) خبرة اللعب في ضوء بعض قنوات التفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة، الكتاب السوي للجمعية المصرية للدراسات النفسية
- يوسف ميخائيل أسعد (1983) سيكولوجية الإلهام، القاهرة، مكتبة غريب
- يوسف ميخائيل أسعد (1998) سيكولوجية النمطية والإبداعية، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة

## ثانياً: المراجع الأجنبية

- Adair John (2007) **the Art of Creative Thinking**, London, United kingdom
- Alexander, Patricia (1994) **Yong Children's Creative Solution to Realistic and Fanciful Story Problems**, Jou Of Creat Beha Vol 28, No. 1, pp. 89-109.
  - Amabile T (1982) **Social Psychology of Creativity**, A Consensual Assessment Technique, Jou. of Personality and Social Psychology, No. 43, pp. 997-1013
  - Amabile, T M (1983): **The Social Psychology of Creativity**, New York: Spring – Verlag
  - Amabile, T (1996) **Creativity in Context**, West view Press, U S A.
  - Ambrose Don, Cohen Leo Nora M , Tannenbaum Abraham J (2003) **Creative Intelligence**, Hampion Press, Inc
  - Ambrose, D , Cohen, L M , Tannenbaum, A J (2003) **Creative Intelligence Toward theoretic Integration** New Jersey, Hampton Press, INC.
  - Aron A , Aron E N , Coups E.J (2006) **Statistics for Psychology**, 4Ed.
  - Best B , Thomas W (2007) **The Creative Teaching & Learning Toolkit**, Continuum
  - Boden, M (1996) **Dimensions of Creativity**, A Bradford Book, London.
  - Boden, M A (2005): **The Creative Mind Myths and Mechanisms** (2nd Ed). New York Routledye
  - Bowkett, Stephen (2007) **100 Ideas for Teaching Creativity**, UK, Continuum Books Com.
  - Bowkett, Wendy Bowkett Stephen (2008) **100 Ideas for Teaching Creative Development**, UK, Continuum Books com.
  - Bruce, Tina (2004) **Cultivating Creativity in Babies, Toddlers and Young Children**, Hodder Education, U K
  - Carter C , Bishop J , Kravits S L (2009) **Keys to Success, Building Analytical Skills**, 5 Ed, Pearson, Prentic Hall, U S A
  - Craft, Anna (2004) **Creativity and Early years Education**, Continuum, Book Com.
  - Craft Anna, Jeffrey Bob, Leibing Mike (2004) **Creativity in Education**, Continuum.

- Craft, A , Jeffrey, B , Leibling, N (2001) **Creativity in Education** New York Continuum
- Csikszentmihalyi, M (1996) **Creativity**. New York, Harper Collins
- Dahlen Micael (2008) **Creativity Unlimited**, John Wiley & Sons, Ltd
- De Souza Fleith, D (2000) **Teacher and Student Precipitous of Creativity in the Classroom Environment** Review 22 (2) ,48
- Duffy Bernadette (2006) **Supportint Creativity and Imagination in the Early Years**, 2 ed , Open University Press
- Egan, K. (1992) **Imagination in Teaching and Learning**, The University of Chicago Press.
- Forrester, M (2000) **Psychology of The Image** London Routledge
- Foster, John (1971) **Creativity and the Teacher**, MacMillan Education LTD
- Fremd S E Von, Smutny Joan Franklin (2009) **Igniting Creativity in Gifted Learners**, K-6, Strategies for Every Teacher, Corwin Press.
- Gauntlet, David (2007) **Creative Explorations**, Routledge
- Goree, K. (1996) **Creativity in the Classroom. Do We Really Want It?**, Gifted Child Today Magazine, Vol. 19, No 4, PP. 36-37
- Guncer, B. O (1993) **Relationship between Creativity and Nonconformity to School Discipline as Perceived by Teachers**. Vol. 20, No. 3, P 208 – 214
- Hicks Michael J (2004) **Problem Solving and Decision Making**, Thomson, Learning Cs.Uk.
- Hong, E & Mailgram, R. (1995) **Original Thinking as a Predictor of Creative performance in Young Children**, Jou. of Crea. Behav., 22, PP 41-52.
- Houtz, J & Krug, D (1995) **Assessment of Creativity**, Edu Psych Review, Vol. 7, pp. 269-299
- Isbell Rebecca T & Rames Shirley C (2007) **Creativity and the Arts with Young Children**, Thomson Delmar Learning
- Jackson Norman, Oliver Martin, Shaw Malcolm and Wisdom James (2006) **Developing Creativity in Higher Education**, Routledge
- Jeffreay Bob, Woods Peter (2009) **Creative Learning in the Primary School**, Routledge
- Jones Raya A , Clarkson Austin, Congramge Sue, Stratton Nick (2008) **Education and Imagination**, Routled, U S A.



- Kamala., (1990) **Creating Provocative Conditions for Creativity in Broken, Incompletes and Special**, The Creative Child and Adult Quarterly, Vol 15, No. 4, PP 205 - 219
- Khatena, J (1995) **Frontiers of Creative Imagination**, Journal of Mental Imagery, No. 2, PP. 33 - 64.
- Kusama A. (2007) **Creativity and Cognitive Styles in Children**, Discovery Publishing House.
- Lau Sing, Hui Anna and Ng Grace (2004) **Creativity**, World Scientific
- Magsky, M (2006) **Creative Activities for young Children** (8th Ed). Thomson: Delmar Learning.
- Mayesky Mary (2009) **Creative Activities for young Children**, Delmar Cengage Learning.
- Mckernan James (2008) **Curriculum and Imagination**, TJ International Ltd, Padstow, Cornwall
- Mezeske, Richard J, Mezeske, Barbara A (2007) **Beyond Test and Quizzes**, Creative Assessments in the College Classroom, Jossey - Bass, A Wiley Imprint,
- Moore W Edgar (1967) **Creative and Critical Thinking**, HM Co.
- Munford, Michael & Simonton, Dean (1997) **Creativity in the Workplace: People, problems, and Structures**. Journal of Creative Behavior, Vol 31, No. 1, PP. 1-6.
- Nicholls S. Howard, Nicholls Audrey (1978) **Creative Teaching** George Allen & Unwin Ltd.
- Nicholls, S.H, Nicholls, A (1975) **Creative Teaching An Approach to the Achievement of Education Objectives**, London Unwin Education Books.
- Proctor, T (2005) **Creative Problem Solving for Mangers Developing Skills for Decision making and Innovation** (2nd Ed). London, Routledge Taylor, Francis Group.
- Rowe, A. J (2004). **Creative Intelligence**, Discovering the Innovative potential in ourselves and others. New Jersey Pearson prentice Hall.
- Ruggiero, V (2006) **Becoming Acritical Thinker** (5th Ed) Boston: Houghton.

- Runco, M A (2003): **Critical Creative processes**. U.S.A , Hampton press.
- Sauger, R.K , Steiner, V.J , Morane S , Sternberg, R.J , Fedeman, D.H , Nakamura, J , Csikszentmihalyi, M (2003) **Creativity and Development** New York Oxford University Press.
- Sawyer R Keith (2006) **Explaining Creativity**, Oxford university Press
- Sawyer R. Keith, Steiner Vera John, Moran Seana, Sternberg, Robert J Feldman, David Henery, Nakamura J Csikszentmihalyi, Mihaly (2003) **Creativity and Development**, Oxford University Press, Inc
- Sawyer, R.K (2006). **Explaining Creativity the Science of Human Innovation**. New York Oxford university press
- Schmacher, R (2006): **Art and Creative Development for Young Children** (5th Ed) U.S.A Delamer learning, Thomson
- Shomo (2002) **Children's imaginative play**, Praeger Publishers, U.S.A.
- Sloanne P (2006) **The leader's Guide to Lateral Thinking Skills Unlocking the Creativity and Innovation in you and your Team** (2nd Ed) British library in publication data
- Soule Amanda Blake (2008) **The Creative Family How to Encourage Imagination and Nurture Family Connections**, Trumpeter, London
- Starbuck David (2006) **Creative Teaching**, Continuum, N.Y
- Starko, A.J (2005): **Creativity in the Classroom Schools of Curious Delight** (3rd Ed). New Jersey Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Sternberg, Robert J (1999) **Handbook of Creativity**, Cambridge University Press.
- Tan Ai-Girl (2007) **Creativity A Handbook for Teachers**, World Scientific publishing Co., Pte, Ltd
- Thompson Leigh, Choi Hoon Seok (2006) **Creativity and Innovation in Organizational Teams**, Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Thorne Kaye (2007) **Essential Creativity in The Classroom Inspiring Kinds**, Routledge.
- Torrance E.P (1962) **Guiding Creative Talent**, Prentice Hall, India.
- Torrance, E.P (1965) **Rewarding Creative Behavior Experiments in Classroom Creativity** Prentice Hall, Inc

Van Gundy Arthur B (2005) **101 Activities for Teaching Creativity and Problem Solving**, John Wiley, Sons, Inc





Inv:25J

Date:4/2/2014





دار

**المسيرة**

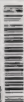
للنشر والتوزيع والطباعة

# سيكولوجية الطفل المبدع

Psychology of Creative Child



Bibliothèque Alexandrina



4243003



97899574067083



دار  
المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة

[www.massira.jo](http://www.massira.jo)